

Ympäristökasvatus varhaiskasvatuksen oppimateriaaleissa

**Tarkastelussa luontosuhde, lasten rooli ja ympäristö-
kasvatuksen osa-alueet kansalaisjärjestöjen oppimateriaaleissa**

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Varhaiskasvatus
Pro gradu -tutkielma 30 op
Kasvatustiede
Tammikuu 2021
Anniina Hämäläinen

Ohjaajat:
Sirpa Tani ja Markus Hilander



| | | |
|---|--|---|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma | | |
| Tekijä - Författare - Author Anniina Hämäläinen | | |
| Työn nimi - Arbetets titel Ympäristökasvatus varhaiskasvatuksen oppimateriaaleissa | | |
| Title Environmental education in early childhood education materials | | |
| Oppiaine - Läroämne – Subject Kasvatustiede (Varhaiskasvatus) | | |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Sirpa Tani & Markus Hilander | Aika - Datum - Month and year 1/2021 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 77 s. |
| <p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>Tutkimuksen tarkoituksena on analysoida ja tulkita ympäristökasvatusta toteuttavien kansalaisjärjestöjen tekemiä varhaiskasvatukseen suunnattuja oppimateriaaleja. Huolimatta siitä, että vuoden 2018 varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan kestävän kehityksen tavoitteet ohjaavat myös varhaiskasvatusta ja ympäristökasvatus mainitaan osana varhaiskasvatuksen sisältöjä, ympäristökasvatuksen toteuttamisen tueksi ei ole käytössä opettajan oppaita. Monet kansalaisjärjestöt ovat kuitenkin julkaisseet varhaiskasvatukseen suunnattuja oppimateriaaleja. Tutkimuksessa tarkastellaan näiden materiaalien välittämää kuvaa varhaiskasvatusikäisille suunnatusta ympäristökasvatuksesta. Tutkimuksen taustalla vaikuttavat Palmerin (1998) ympäristökasvatuksen puumalli sekä luontosuhdetta ja lasten osallisuutta ja toimijuutta koskeva tieto.</p> <p>Tutkimuksen aineiston muodostavat järjestöjen tuottamat ympäristökasvatusmateriaalit vuosilta 2008–2020. Aineistoksi rajautui 12 erilaista ympäristökasvatusmateriaalia viideltä eri järjestöltä. Aineistossa oli sekä kirjallista että kuvallista materiaalia. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin menetelmin.</p> <p>Tulosten perusteella ympäristökasvatuksen tavoitteet toteutuivat materiaaleissa vain osittain. Palmerin (1998) puumallin mukaan oppiminen ympäristöstä toteutui materiaaleissa, mutta toimiminen ympäristön puolesta ja oppiminen ympäristössä toteutuivat hyvin vaihdellen. Lasten rooli toimijana ympäristön puolesta jäi vähäiseksi. Tulosten perusteella ympäristökasvatuksen materiaalit eivät välitä niin kokonaisvaltaista kuvaa ympäristökasvatuksesta kuin mitä kirjallisuuden perusteella ympäristökasvatuksen tulisi olla. Lasten luontosuhteessa suhde ekologiseen ulottuvuuteen näytti korostuvan ja luontosuhdetta ei ympäristökasvatuksen oppimateriaaleissa otettu kokonaisuutena huomioon. Lasten rooli ympäristökasvatuksessa näytti painottuvan uuden oppimiseen leikkimisen ja muun toimintaan osallistumisen kautta. Lasten ympäristötoimijuus näkyi materiaaleissa vain vähän. Materiaalien kuvituksen analysointi vahvisti samaa kuvaa ympäristökasvatuksesta ja jätti toiveita ympäristökasvatuksen oppimateriaalien kehittämiseksi. Materiaaleja oman toimintansa tueksi valitsevalla kasvattajalla on suuri rooli ympäristökasvatuksen osa-alueiden toteutumisessa.</p> | | |
| Avainsanat - Nyckelord ympäristökasvatus, varhaiskasvatus, luontosuhde, lasten osallisuus, toimijuus | | |
| Keywords environmental education, early childhood education, nature connectedness, children's participation, agency | | |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) | | |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information | | |



| | | |
|---|---|---|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences | | |
| Tekijä - Författare - Author Anniina Hämäläinen | | |
| Työn nimi - Arbetets titel Ympäristökasvatus varhaiskasvatuksen oppimateriaaleissa | | |
| Title Environmental education in early childhood education materials | | |
| Oppiaine - Läroämne - Subject Early childhood education | | |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Sirpa Tani & Markus Hilander | Aika - Datum - Month and year 1/2021 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 77 pp. |
| <p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>The aim of this study is to analyze and interpret environmental education materials by environmental organisations for early childhood education. Despite the fact that by the early childhood curriculum from 2018 the sustainable development goals and environmental education are mentioned as a part of early childhood education there are no teacher's books to support environmental education in early childhood education. There are, however, some environmental learning materials compiled by environmental organisations intended for early childhood education. In this study I will assess the overall picture regarding environmental education provided by those materials. Theoretical background of this study is based on Palmer's (1998) model for teaching and learning in environmental education (the so-called Palmer's tree model) and knowledge about nature connectedness and children's participation and agency.</p> <p>Research material in this study consists of environmental education publications produced by environmental organisations between the years 2008 and 2020. The material consists of 12 environmental education publications – with both written and illustrated content – from five different organisations. The material was analysed by using content analysis.</p> <p>The results of this study show that environmental education goals are achieved only partly. The goal for education about environment as in Palmer's model (1998) seems to be included in the materials, but there seems to be a remarkable variation how the goals for education for environment and education in or from the environment are fulfilled. Children's role as active agents for the environment was low. Materials do not produce any holistic picture about environmental education when contrasted with the research literature. The ecological dimension about nature connection seems to be emphasized in children's nature connection. Nature connectedness does not exist as a whole in the environmental education materials. Children's role seems to be limited to learning by playing and participating in some activities. Children's agency to affect to the environment has a small role in those materials. Content analysis about illustrations used in the materials confirms the same situation about environmental education and there is room for development in educational materials. In order to achieve the goals of environmental education teachers have a big role in choosing the environmental education materials to support their teaching.</p> | | |
| Avainsanat - Nyckelord ympäristökasvatus, varhaiskasvatus, luontosuhde, lasten osallisuus, toimijuus | | |
| Keywords environmental education, early childhood education, nature connectedness, children's participation, agency | | |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses) | | |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information | | |

Sisällys

| | | |
|---|---|----|
| 1 | JOHDANTO..... | 1 |
| 2 | LUONTOSUHDE | 3 |
| | 2.1 Ihminen osana luontoa..... | 3 |
| | 2.2 Luontosuhdemalleja..... | 6 |
| | 2.3 Näkökulmia lasten luontosuhteeseen..... | 9 |
| 3 | YMPÄRISTÖKASVATUS | 13 |
| | 3.1 Ympäristökasvatuksen käsite..... | 13 |
| | 3.2 Lasten ympäristökasvatus varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ja muissa asiakirjoissa | 17 |
| | 3.3 Palmerin puumalli ympäristökasvatuksen mallina | 21 |
| 4 | LAPSET AKTIIVISINA KANSALAISINA..... | 25 |
| | 4.1 Lasten osallisuus ja toimijuus aktiivisen kansalaisuuden tavoitteena | 25 |
| | 4.2 Ympäristökasvatuksen osallisuus: lapset lähiympäristönsä suunnittelijoina | 30 |
| | 4.3 Kansalaiskasvatus ja järjestöjen rooli ympäristökasvatuksessa | 33 |
| 5 | TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET | 36 |
| 6 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS..... | 37 |
| | 6.1 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuskohde | 37 |
| | 6.2 Aineiston esittely | 39 |
| | 6.3 Aineiston analysointi sisällönanalyysinä..... | 43 |
| 7 | TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA | 49 |
| | 7.1 Ympäristökasvatuksen kuva materiaalien perusteella | 49 |
| | 7.2 Luontosuhde ympäristökasvatuksen materiaaleissa | 56 |
| | 7.3 Lasten rooli ja kansalaisuus ympäristökasvatuksessa..... | 61 |
| 8 | LUOTETTAVUUS..... | 69 |
| 9 | POHDINTAA | 70 |
| | LÄHTEET | 73 |

TAULUKOT

| | |
|--|----|
| Taulukko 1. Ympäristökokemusten luokittelua. (Kellert, 2002; Parikka-Nihti & Suomalainen, 2014, luku 1.) | 10 |
| Taulukko 2. Aineisto. | 41 |
| Taulukko 3. Muuttujatekijät ja kuvien koodaaminen. | 46 |
| Taulukko 4. Materiaalien näkökulma lasten osallistumisesta ympäristökasvatuksessa. | 47 |
| Taulukko 5. Lasten kansalaisuus materiaalien perusteella. | 47 |
| Taulukko 6. Lapsen roolia kuvaavat sanat. | 47 |
| Taulukko 7. Lapsen roolit ja kansalaisuuden tyyppi materiaaleissa. | 48 |
| Taulukko 8. Ympäristökasvatuksen osa-alueet oppimateriaaleissa Palmerin puumallin mukaan teemoiteltuna. | 50 |
| Taulukko 9. Luontosuhde oppimateriaaleissa Salmisen (2018) kokonaisvaltaisen luontosuhdekäsityksen mallin mukaan teemoiteltuna. | 56 |
| Taulukko 10. Lapsen rooli ympäristökasvatuksessa materiaalien mukaan. | 62 |

KUVAT

| | |
|--|----|
| Kuva 1. Viisi näkemystä luontosuhteesta. (Willamo, 2005, s. 177.) | 6 |
| Kuva 2. Kokonaisvaltaisen luontosuhdekäsityksen malli. (Salminen, 2018, s. 83.) | 8 |
| Kuva 3. Sosiaalinen kestävyys esitetty integroituna muihin kestävyiden alueisiin. (Boyer ym., 2016, s. 13.) | 15 |
| Kuva 4. Yksitasoinen tapa visualisoida kestävä kehityksen ulottuvuuksia. (Willamo, 2020.) ... | 15 |
| Kuva 5. Monitasoinen tapa visualisoida kestävä kehityksen ulottuvuuksia. (Willamo, 2020.) .. | 15 |
| Kuva 6. Palmerin ympäristökasvatuksen puumalli. (Palmer, 1998; suom. Cantell, 2004, kuva Ympäristökasvatus blogi n.d.a., kuvan muokkaus Savolainen.) | 22 |
| Kuva 7. Palmerin laajennettu puumalli. (Reunamo & Suomela, 2013) | 24 |
| Kuva 8. Ympäristövastuullinen osallistuminen oppimisprosessina. (Paloniemi & Koskinen, 2005. Kuva: Ympäristökasvatus -blogi, n.d.b.) | 32 |
| Kuva 9. Ympäristökasvatuksen osa-alueiden painottuminen aineiston perusteella. | 51 |
| Kuva 10. Ympäristökasvatuksen osa-alueiden painottuminen kuvituksen perusteella. | 52 |
| Kuva 11. Aineiston kuvituksen koodauksen tuloksia. | 52 |
| Kuva 12. Metsäankka-satukirjan ankkamänty. (Metsäankka, 2008, s. 11.) | 53 |
| Kuva 13. Ihmeellinen maapallo. (Yhteinen maapallo, 2015, s. 6.) | 54 |
| Kuva 14. Saimaan kuutti ja lumiukko. (Saimaan kuutti ja lumiukko -satuvihko, 2019, s. 9.) | 54 |
| Kuva 15. Veeti-kuutin vuosi -materiaalin luonnonympäristö. (Veeti-kuutin vuosi, 2020, s. 3.) ... | 59 |
| Kuva 16. Veeti-kuutin vuosi -materiaalin rakennettu ympäristö. (Veeti-kuutin vuosi, 2020, s. 4.) | 59 |
| Kuva 17. Luonto kutsuu seikkailuun kaupunkiluontoon. (Luonto kutsuu seikkailuun, 2011, s. 1.) | 59 |
| Kuva 18. Kosketa puuta, maista mustikkaa metsässä. (Kosketa puuta, maista mustikkaa, 2014, s. 15.) | 59 |
| Kuva 19. Lasten rooli ympäristökasvatuksessa. | 63 |
| Kuva 20. Lasten kansalaisuus materiaalien perusteella. | 65 |
| Kuva 21. Lapsen toimijuus. (Yhteinen maapallo, 2015, s. 25.) | 67 |
| Kuva 22. Lapsen toimijuus puunistuttajana. (Pieni opas ilmastokasvatukseen, 2019, s. 2.) | 67 |
| Kuva 23. Lapsen osallisuus lumikolan kyydissä. (Saimaan kuutti ja lumiukko, 2018, s. 11.) | 67 |
| Kuva 24. Lapsen osallisuus onkijana. (Veeti kuutin vuosi, 2020, s. 5.) | 67 |
| Kuva 25. Lapsen osallisuus leikkijänä. (Luonto kutsuu seikkailuun, 2011, s. 6.) | 67 |
| Kuva 26. Leluankka metsän suojelijana. (Metsäankka, 2008, s. 30.) | 67 |

1 Johdanto

Ympäristökasvatus varhaiskasvatuksessa ja sen ympärille kytkeytyvät teemat lasten osallisuudesta, toimijuudesta ja heidän roolinsa tulevaisuuden kansalaisina ympäristökriisin keskellä ovat hyvin ajankohtaisia. Ympäristökasvatus varhaiskasvatuksen osana on toisaalta itsestäänselvyys, mutta toisaalta aihe saa heti pohtimaan sitä, millaisen ympäristökasvatuksen kohteena lapset todellisuudessa ovat varhaiskasvatuksessa. Toisaalta opettajan näkökulmasta mielenkiintoista on se, millaista materiaalia ympäristökasvatuksen toteuttamisen tueksi on tarjolla.

Varhaiskasvatus perustuu Suomessa valtakunnallisiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2018), joka on varhaiskasvatusta velvoittava asiakirja. Jo varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritellään ympäristökasvatuksen tavoitteita:

”Ympäristökasvatuksen tavoitteena on vahvistaa lasten luontosuhdetta ja vastuullista toimimista ympäristössä sekä ohjata heitä kohti kestävää elämäntapaa. Ympäristökasvatus sisältää kolme ulottuvuutta: oppiminen ympäristössä, oppiminen ympäristöstä sekä toimiminen ympäristön puolesta.” (Opetushallitus, 2018, s. 46.)

”Myönteisten kokemusten kautta lapsi oppii nauttimaan luonnosta ja lähiympäristöstä ja hänen ympäristösuhteensa vahvistuu.” (Opetushallitus, 2018, s. 47.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden määritelmä osaltaan ohjaa omaa tutkielmaani myöhemmin.

Toinen mielenkiintoinen ja ajankohtainen lähestymistapa varhaiskasvatuksen piirissä tällä hetkellä toteutettavaan ympäristökasvatukseen on Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisema raportti varhaiskasvatuksen laadusta. Raportissa ympäristö- ja luontokasvatus yhdistyy pitkälti metsäretkiin. (Repo, Paananen, Eskelinen, Mattila, Lerkkanen, Gammelgård, Ulvinen, Kivistö & Hjelt, 2019, s. 101, 123.)

Ympäristökasvatuksen taustalla on suuria ja monimutkaisia, vaikeasti määriteltäviä termejä lähtien siitä, mitä tarkoitamme puhuessamme ympäristöstä, luonnosta tai ihmisen suhteesta luontoon. Tämän vuoksi koen tarpeelliseksi perehtyä tutkielmassani aluksi ihmisen ja luonnon väliseen suhteeseen myös ympäristöfilosofian kautta. Pyrin tämän avulla löytämään näkökulman ja käsitteet, joilla ymmärtää nykyistä ympäristökasvatusta ja sen tavoitteita varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tämä näkökulma osaltaan laajentaa tutkielmaa kauaksikin varhaiskasvatuksen arjesta, mutta on mielestäni silti oleellista kokonaisuuden kannalta.

Oma kiinnostukseni ympäristökasvatuksen mahdollisuuksia kohtaan, mutta myös aiheeseen liittyviä kompleksisia käsitteitä kohtaan, sai minut perehtymään ympä-

ristökasvatukseen varhaiskasvatuksessa oppimateriaalien näkökulmasta. Tässä tutkielmassa tarkoitukseni on perehtyä erilaisiin varhaiskasvatukseen suunnattuihin ympäristökasvatuksen oppimateriaaleihin. Pysin oppimateriaaleja tarkastelemalla selvittämään niiden näkökulmaa ympäristökasvatukseen etenkin luontosuhteen ja lasten roolin kannalta. Oppimateriaalit ovat tässä tutkielmassa rajattu ympäristökasvatusta toteuttavien järjestöjen materiaaleihin, jotka ovat avoimia, ilmaiseksi järjestöjen verkkosivuilta ladattavissa.

Varhaiskasvatuksessa ei ole käytössä oppikirjoja ohjaamassa opettamista samalla tavalla kuin peruskoulussa. Varhaiskasvatuksen tueksi on kuitenkin saatavilla avointa ilmaista oppimateriaalia, myös ympäristökasvatuksen tueksi. Näiden materiaalien käyttö ja aiheeseen perehtyminen ovat yksittäisistä opettajista ja heidän omista painotuksistaan riippuvaisia. Ajattelen, että varsinaisten opettajien oppaiden ja oppikirjojen puuttuessa tällaisten materiaalien painoarvo osana varhaiskasvatusta kasvaa. Vaikka varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritellään tavoitteita lasten ympäristökasvatukselle, jää opettajalle todella suuri vapaus, mutta myös vastuu, kasvatuksen toteuttamisesta. Tässä tutkielmassa perehdyn oppimateriaalien kautta ympäristökasvatuksen toteuttamiseen ja materiaalien antamiin näkökulmiin ja teemoihin. Ympäristökasvatuksen toteuttaminen käytännön varhaiskasvatuksessa ansaitsisi tämän lisäksi oman tutkimuksensa.

2 Luontosuhde

Tutkielman aluksi on syytä pyrkiä määrittelemään käsitteet, jotka liittyvät aiheeseen. Tässä tutkielmassa ympäristökasvatus on aiheeseen olennaisesti liittyvä kehys. Tutkielman teoriataustaan liittyy monia käsitteitä, jotka määrittävät aihetta ja sen tulkintaa. Käsitteet on mahdollista ymmärtää eri tavalla eri konteksteissa. Se, mitä jokaisen lukijan mielessä tarkoittaa luonto tai luontosuhde, voi vaihdella hyvinkin paljon.

2.1 Ihminen osana luontoa

Ihmisen ja luonnon suhdetta on pohdittu ja pyritty määrittämään monista eri näkökulmista. Sitä on mahdollista pohtia esimerkiksi eettisenä kysymyksenä, vastuun kantamisen kautta tai hyötysuhteena. Seuraavaksi esittelen joitakin ympäristöfilosofisia ajatuksia, joiden avulla on määriteltä ihmisen suhdetta ympäristöön.

John Passmore (1980/1997) korostaa luonto-sanani moniulotteisuutta kirjoittaessaan asenteista luontoa kohtaan. Kirjoituksessaan hän rajaa luonnon käsittämää vain sellaisen, mikä ei ole alkuperältään inhimillistä. Luonto määrittyy hänen ajattelussaan sellaiseksi, johon ihmisten asenteet vaikuttavat ja jota ihmiset pyrkivät muokkaamaan. (Passmore, 1980/1997, s. 34–46). Passmoren (1980/1997) mukaan ihmisiin vaikuttaa jossain määrin edelleen käsitys luonnosta, jossa luonto toimisi ihmistä kohtaan jonkin intention voimalla, jolloin se voisi ”kostaa”. Tällöin voidaan käyttää kieltä, jossa esimerkiksi ”vaarallinen rannikkokaistale vaati uuden uhrin” (Passmore, 1980/1997). Passmore on tullut jo 1980-luvulla johtopäätökseen, että tarvitaan uudenlaista luonnonfilosofista ajattelua, jossa korostetaan sitä, että luonnolliset prosessit eivät ole ihmisen olemassaolosta riippuvaisia. Passmore (1980/1997, s. 43) kirjoittaa: *”Meidän pitäisi ajatella luontoa ainoastaan jonakin sellaisena, jonka osa ihminen on, eikä minään ihmiselle vieraana, koska ihminen on täydellisesti luonnon osa”*.

Ihmisen vastuuta luonnosta on pohdittu jo pitkään. Tästä vastuusta kirjoittaa muiden muassa Robin Attfield (1983/1997), joka painottaa ihmisten ja sukupolvien kollektiivista vastuuta luontoympäristöstä. Passmoren (1980/1997) ajatuksiin viitaten Attfield (1983/1997) toteaa, ettei ihminen voi olla vastuussa luonnosta kokonaisuutena. Ihmisten voi kuitenkin ajatella olevan vastuussa planeetasta ja sen elinpiireistä. Attfield (1983/1997) korostaakin ihmisen vastuuta tulevista sukupolvista. Tämän näkemyksen mukaan kollektiivinen vastuu jakautuu monille sukupolville yhteisesti ja jos jossain kohdalla taakkaa kannetaan vähemmän, se tulee epäoikeudenmukaisella tavalla tulevien sukupolvien kannettavaksi (Attfield, 1983/1997, s. 47–72.) Tämän ajattelun voi nähdä myös

nyt hyvin ajankohtaisena ilmastomuutosta koskevassa keskustelussa. Vastuu ilmastomuutoksen hillinnästä on nykyisillä sukupolvilla, vaikka vaikutukset näkyvät etenkin tulevien sukupolvien elämässä. Samalla ihmisen ominaisuudet soveltuvat heikosti tulevaisuuden uhkien käsittelyyn. Maapallon tila on ihmisen näkökulmasta monelta osin hälyttävä. Varhaiskasvatusikäiset lapsetkaan eivät ole tämän ympäristötaakan ulkopuolella. Tämä antroposeenin aika ja sen vaatimat kestävät toimintatavat tulisi ottaa huomioon myös varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksessa. (Pihkala, 2017; Wolff, Skarstein & Skarstein, 2020.)

Ympäristökasvatukseen ja ihmisen rooliin osana luontoa liittyy myös keskustelu siitä, mitä pidämme arvokkaana ja miten arvotamme itsemme osaksi kokonaisuutta. Ihmisen keskittyessä säilyttämään oma lajinsa voi ajattelussa unohtua muut lajit ja ihminen osana luontoa ja korostua antroposentrinen ajattelu. Jos ajatellaan, että elämä ja erilaiset elämänmuodot ovat itsessään arvokkaita, tulee ymmärtää niiden luonnollinen arvo. Tulisi löytää tasapaino siinä, mihin kohtaan ihminen sijoittaa itsensä suhteessa muihin lajeihin ja muihin elämänmuotoihin. (Rolston, 1981/1997, s. 205–224; Taylor, 1981/1997, s. 225–250.)

Varhaiskasvatuksen ympäristökasvatusta toteutettaessa opettajan omat arvot ja käsitykset luonnosta, ihmisen suhteesta luontoon ja sitä kautta vaikutukset omaan kasvatuskäsitykseen on syytä tiedostaa. Kasvattajat voivat vaikuttaa muutokseen ympäristökäyttäytymisessä. (Franz & Mayer, 2014; Ärlemalm-Hagsér, 2013). Omien arvojen vaikutus on syytä huomioida ympäristökasvatuksen oppimateriaaleja valittaessa ja kasvatettaessa niiden pohjalta tulevaisuuden sukupolvia. Ympäristöongelmat ovat kuitenkin niin uhkaavia, että ei ole selvää, miten vakavia ongelmia tulisi käsitellä kasvatuksessa (Pihkala, 2017). Tätä tutkielmaa tehdessä oma käsitykseni luontosuhteesta ja ihmisen kuulumisesta erottamattomasti luontoon on vahvistunut ja osaltaan vaikuttanut tutkielman näkökulmiin.

Ympäristö voidaan määritellä muun muassa jotakin ympäröiväksi alueeksi, olosuhteiksi, joissa ihminen elää tai esimerkiksi lähiympäristöksi ja yhteisöksi, josta ihminen saa vaikutteita. Ympäristökasvatuksen näkökulmasta perinteisin määritelmä on ympäristön käsittäminen ihmistä ympäröiväksi luonnoksi, jonka kanssa ihminen on vuorovaikutuksessa. Ympäristöä käytetään myös synonyymina luonnon eli tässä määritelmässä ekologisen ympäristön kanssa. Ympäristökasvatuksessa ekologinen luonto ei ole kuitenkaan ainut kasvatuksen kohde, vaan ympäristökasvatukseen sisältyy myös rakennetut ympäristöt ja toisaalta olennaisesti sosiaalinen ympäristö. (Cantell, Aarnio-Linnanvuori & Tani, 2020, s. 32–33.)

Suhde ympäristöön rakentuu kokemusten ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta muodostuvien käsitysten kautta (Cantell, Aarnio-Linnanvuori & Tani, 2020, s. 117; Palmer 1998; Parikka-Nihti & Suomela, 2014; Ärlemalm-Hagsér, 2013). Oma ymmärrys esimerkiksi ympäristön käsitteestä vaikuttaa toimintaan opettajana ja siihen millaisen merkityksen ympäristölle antaa. Parikka-Nihti ja Suomela (2014) korostavat, että mikäli henkilökohtainen suhde ympäristöön unohtuu ja ympäristöä tarkastellaan vain luonnontieteellisesti, se voi aiheuttaa vieraantumista ja välinpitämättömyyttä. He määrittävät ympäristökasvatuksessa ympäristön käsitteen sisältävän sekä luonnonvaraisen että ihmisen rakentaman ympäristön. (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, luku 1.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esiintyy jako luontoon ja rakennettuihin ympäristöihin. Ympäristökasvatukseen liittyen sekä lähiluonto että rakennettu ympäristö nähdään niin oppimisen kohteina kuin myös oppimisympäristöinä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa käytetään käsittepareja luonto ja ympäristö, luonto ja rakennetut ympäristöt sekä lähiluonto ja rakennettu ympäristö. Luonto erotetaan muista oppimisympäristöistä, esimerkiksi pihoista, puistoista ja muista rakennetuista ympäristöistä, jotka kuitenkin kaikki nähdään varhaiskasvatuksen oppimisympäristöinä. Luonto ja rakennetut ympäristöt kuvataan paikoiksi, joita hyödynnetään luontoelämysten saavuttamiseen ja oppimiseen. Myös luonnossa ja rakennetuissa ympäristöissä retkeily mainitaan tärkeänä osana varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuvataan myös kokemusten kautta vahvistuvaa ympäristösuhdetta, mutta toisaalta puhutaan ympäristökasvatuksen tavoitteesta vahvistaa lasten luontosuhdetta. (Opetushallitus, 2018, s. 32–33, 46–47.) Myös vuoden 2005 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tehdään jaottelu luontoon ja lähiympäristöön (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 22). Käsitän voimassa olevien varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan määritelmän luonnosta tarkoittavan rakentamatonta ympäristöä ja ympäristön taas käsittävän laajemmin sekä rakennetun ympäristön että rakentamattoman ympäristön, josta puhutaan myös luontona.

Luontosuhteessa ihmisen suhde luontoon sen kautta, miten ihminen kokee ja hahmottaa oman asemansa suhteessa luontoon, on olennaista. Luontosuhteen käsite ei myöskään ole sellainen, joka voisi olla yhtenäinen ja käsittää koko ihmiskunnan, vaan käsite on erilainen eri kulttuureissa ja myös yksilöiden välillä. (Willamo, 2005, s. 156–181; Ärlemalm-Hagsér, 2013). Arkikielessä luontoa ja luontosuhdetta määritellään usein niin, että on erikseen ekologinen ulottuvuus, luonto, ja sen vastakohtana kulttuurinen ulottuvuus eli jotain, joka ei ole luontoa. Sama jaottelu näkyy myös ympäristöstä puhuttaessa erikseen luonnonympäristönä ja rakennettuna ympäristönä. Rajan vetäminen luonnon ja ei-luonnon väliin on haastavaa ja myös ymmärrystä rajoittavaa. (Willamo,


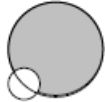

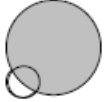

2005, s. 157–165.) Lapset saattavat määritellä suhteensa luontoon aikuisia joustavammin ja esimerkiksi korostaa luonnon itseisarvoa antroposentrisen ajattelun sijaan (Ärlemalm-Hagsér, 2013).

Kun tutkitaan ympäristökasvatuksen oppimateriaalien välittämää kuvaa luontosuhteesta, täytyy ensin pyrkiä määrittelemään se, mitä luontosuhteella tarkoitetaan. Ihmisen ja luonnon suhteen pohtiminen myös varhaiskasvatuksessa olisi tärkeää, vaikka sitä harvoin korostetaan (Ärlemalm-Hagsér, 2013). Luonnon määrittely ympäristöksi, jossa silloin tällöin erikseen käväisemme esimerkiksi metsäretken puitteissa, vaikuttaa myös siihen, millaisena kasvatus luontosuhteeseen näyttäytyy. Käsitykseni mukaan luontosuhde täytyy määritellä tätä näkemystä laajemmaksi.

2.2 Luontosuhdemalleja

Luontosuhteen määrittelyssä vastaaminen kysymykseen siitä, missä määrin ihmisen katsotaan kuuluvan luontoon, on merkittävää. Kuva 1 kuvaa tätä ihmisen luontoon kuulumista viiden luontosuhdenäkemyksen kautta Willamon (2005) mukaan.

Ihmisen luontosuhdetta tarkasteltaessa olisi syytä tarkastella myös suhdetta sisäiseen luontoon. Ihmistä ja luontoa erotteleva luontosuhdetyyppi saattaa olla vallalla nykyisessä ajattelussa. Esimerkiksi suurkaupunkiympäristössä asuvalle luonto voi tuntua itsestä ulkopuoliselta. Luontosuhdeajattelun toisessa ääripäässä taas ihminen kuuluu täysin osaksi luontoa. Kokonaisvaltaisessa ajattelutavassa luonto on kokonaisuus, johon ihminen kuuluu ja suhdetta luontoon ei voi tarkastella suhteena johonkin muuhun ulkopuoliseen luontoon. (Willamo, 2005, s. 177–178.)

| Missä määrin ihminen kuuluu luontoon? Miten luontosuh- detta tarkastel- laan? | Ihminen ei kuulu luontoon | Ihmisessä on sekä luontoon kuuluva että sen ulkopuolinen ulottuvuus | Ihminen kuuluu luontoon |
|--|--|---|---|
| Luontosuhdetta tarkastellaan ihmisen suhteena pelkästään itsensä ulkopuoliseen luontoon | 1. Ihmisen suhde ulkopuoliseen luontoon  | 2a. Ihmisen suhde itsensä ulkopuoliseen ekologiseen ympäris- töön  | 3a. Ihmisen suhde muuhun luon- toon  |
| Luontosuhdetta tarkastellaan ihmisen suhteena myös hänen sisäiseen luontoonsa | | 2b. Ihmisen suhde ekologiseen ympäris- töön  | 3b. Ihmisen suhde luonnon koko- naisuus- teen  |

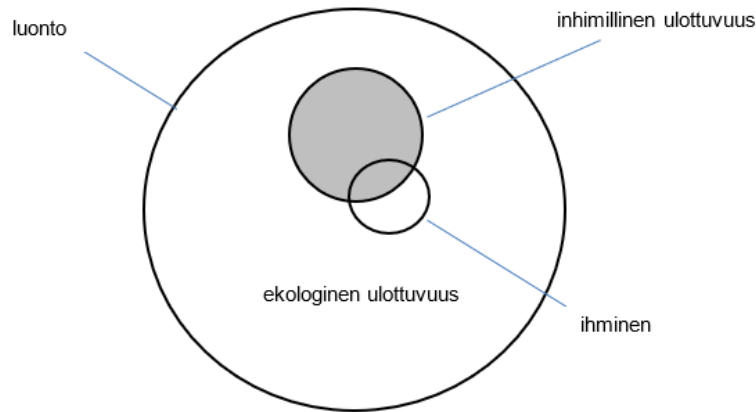
Kuva 1. Viisi näkemystä luontosuhteesta. (Willamo, 2005, s. 177.)

Ympäristökasvatuksen kannalta on riski, että luontosuhde ilmenee vain suhteena johonkin ihmisen ulkopuoliseen luontoon. Tämä luontosuhdeajattelu luo turhaa erottelua ihmisen ja muun luonnon välille, sen sijaan, että luontosuhdetta pohdittaisiin kriittisesti. (Willamo, 2005, s. 178–180; Ärlemalm-Hagsér, 2013.) Ihmisen erottamaton suhde sisäiseen luontoon esimerkiksi hapen hengittämisen ja suoliston toiminnan kautta voi unohtua ja luontosuhteen voi ajatella tässä mielessä jopa katkeavan. Konkreettisesti kenenkään luontosuhde ei voi katketa kokonaisvaltaisen ajattelutavan mukaan. (Willamo, 2005, s. 178–180.)

Jos ympäristökasvatuksen tavoitteena ajatellaan olevan kasvu luontosuhteeseen, jossa yksilö kokee ja näkee olevansa osana luontoa ja riippuvainen muusta luonnosta, tulisi välttää korostamasta esimerkiksi omalla puheella ihmisen ja luonnon välistä olematonta rajaa. Sen sijaan tarvitaan kokonaisvaltaista ajattelua. Willamo (2004) kirjoittaa, että kasvatuksessa ajattelutavalla, jonka mukaan on itse osa luontoa ja luonto on osana itseä, on helpompi löytää omakohtainen asenne ja vastuu ympäristönsuojeluun. (Willamo, 2004, s. 39–45.)

Pihla Salminen (2018) on pro gradu -tutkielmassaan luonut käsitteellisen kehyksen luontosuhteelle sekä kokonaisvaltaisen lähestymistavan mallin luontosuhteesta (kuva 2). Tämä luontosuhteen malli perustuu luonnon käsitteen jaotteluun ihmisen luontoon ja muuhun luontoon. Oleellista Salmisen (2018) mallissa on se, että luontosuhde on jotain sellaista, jota yhdelläkään yksilöllä ei voi olla olematta. Salmisen luontosuhdemallin perustana on ihmisen ja koko luonnon suhde, jossa luontosuhde nähdään monitasoisena. Tällöin luonnon käsite sisältää kaiken inhimillisen ja ei-inhimillisen. Salminen (2018) kuvaa Willamon (2005) tapaan ihmisen erottamatonta suhdetta luontoon oman kehonsa, hengittämisen ja muiden elintoimintojensa kautta. Salminen puhuu luontosuhteen määrittelyssä luontosuhdekäsityksestä eli siitä, miten luontosuhde muodostuu yksilön kokemuksen kautta määrittämään sitä, missä määrin yksilö on osa luontoa. (Salminen, 2018, s. 26, 83.)

Salmisen (2018) kokonaisvaltaisen luontosuhdekäsityksen malli ottaa huomioon ihmisten helposti tekemän jaottelun, jossa ihminen samaan aikaan voi kokea olevansa osa luontoa, mutta näkee silti kaiken inhimillisen ei-luontona. Salminen (2018) näkee, että inhimillinen ulottuvuus poikkeaa muusta luonnosta. Mallissa on erotettu inhimillinen ulottuvuus omaksi osaksi sen kuuluessa kuitenkin luonnon kokonaisuuteen. Tässä kokonaisvaltaisen luontosuhdekäsityksen mallissa inhimillisen ulottuvuuden erityisyyttä ei kiisteta, eikä ihmistä eroteta muusta luonnosta luontosuhteesta puhuttaessa, vaan luonto nähdään systeeminä, kokonaisuutena, johon kuuluu systeemin sisällä erillisenä osana niin ihminen kuin inhimillinen ulottuvuuskin. (Salminen, 2018, s. 46–47, 83.)



Kuva 2. Kokonaisvaltaisen luontosuhdekäsityksen malli. (Salminen, 2018, s. 83.)

Salminen (2018, s. 82–83) ehdottaa, että ympäristökasvatuksessa voisi käyttää tätä kokonaisvaltaisen luontosuhdekäsityksen mallia esimerkiksi työkaluna luontosuhteen jäsentämiseen. Käytän Salmisen mallia yhtenä työkaluna omassa tutkielmassani pyrkiesäni ymmärtämään ja jäsentämään ympäristökasvatuksen oppimateriaalien välittämää kuvaa luontosuhteesta. Käytän Salmisen (2018) mallia, vaikka se on julkaistu toistaiseksi vain pro gradu -tutkielmassa, sillä näen siinä huomioonotetun inhimillisen ulottuvuuden liittyvän erityisesti kasvatukseen ja mahdollisuuteen varhaiskasvatuksessa tukea lapsen luontosuhteen kehittymistä. Salmisen malli perustuu systemoituun luontosuhdetta käsittelevään kirjallisuuskatsaukseen, joka antaa vahvan perustan mallin kehittelylle. Näen, että varhaiskasvatuksen ympäristökasvatusmateriaalien sisältöä ja luontosuhdekäsitystä on järkevämpi analysoida tämän mallin mukaan eikä vain ihminen–luonto-jaottelun mukaan.

Ajattelen, että varhaiskasvatuksessa ympäristökasvatusta toteutettaessa olisi tärkeää, että kasvattajilla itsellään on käsitys omasta luontosuhteesta ja sen määrittelystä. Toivottavaa olisi, ettei lapsille puhuttaessa vahvistettaisi sellaista käsitystä luonnosta, jossa vain käväistään metsäretkellä ja muutoin luonto voidaan erottaa muusta toiminnasta. Omassa tutkielmassani pidän tärkeänä ymmärtää erilaisia tapoja määritellä luontosuhdetta ja sitä kautta pyrkiä selvittämään millaiseen luontosuhteeseen lapsia ympäristökasvatuksen oppimateriaalien perusteella kasvatetaan. Toisaalta oppimateriaaleja tutkittaessa tulee myös pohtia, voiko niiden perusteella päätellä millainen luontosuhdekäsitys vaikuttaa niiden taustalla.

2.3 Näkökulmia lasten luontosuhteeseen

Ympäristökasvatuksessa lasten luontosuhde ja sen vahvistaminen korostuvat. Suhteella ympäristöön nähdään olevan positiivinen vaikutus haluun toimia ympäristön puolesta. Ympäristökasvatuksen kautta vahvistuvalla luontosuhteella on nähty olevan olennainen rooli ympäristöongelmien ratkaisussa. (Ernst & Theimer, 2011; Franz & Mayer, 2014; Gill, 2014; Liefländer, Fröhlich, Bogner & Schultz, 2012.) Näkemykset kuitenkin vaihtelevat, mikä lasten luontosuhdetta tukee parhaiten ja millaisia luontokokemukset tulisi olla.

Luontosuhdetta voi vahvistaa erilaisten kokemusten kautta (Franz & Mayer, 2014; Liefländer ym., 2012; Parikka-Nihti & Suomela, 2014, luku 1). On kuitenkin huomattava erot käsityksissä luontokokemuksista ja niiden vaikutuksista. Osa tutkijoista näkee, että luontokokemukset voivat toteutua välillisinä kokemuksia luonnosta (Franz & Mayer, 2014; Parikka-Nihti & Suomela, 2014). Tutkimuksen mukaan altistuminen luonnolle jopa ikkunan läpi katsoen tai elokuvan kautta lisää luontoyhteyttä (Franz & Mayer, 2014). Toisaalta myös erityisesti luonnonympäristöjen, esimerkiksi metsien ja niissä liikkumisen, merkitystä painotetaan osana opetusta luontosuhteen vahvistamiseksi (Ernst & Theimer, 2013; Liefländer ym., 2012).

Parikka-Nihti ja Suomela (2014) kirjoittavat ympäristökasvatuksen tavoitteena olevan henkilökohtaisen merkityksen ymmärtämisen ja toteavat, että henkilökohtainen ympäristösuhde rakentuu ympäristökokemusten ja sosiaalisesta ympäristöstä muodostuvien käsitysten kautta. Lasten ympäristökasvatuksessa kokemukset luonnonvaraisessa ympäristössä voivat helpottaa ymmärrystä ihmisen riippuvuudesta ympäristöön. Lasten omien kokemusten merkitys on suuri esimerkiksi arvojen muodostumisessa. Hyvää oloa tuottavat kokemukset vahvistavat positiivista suhdetta ympäristöön. Parikka-Nihti ja Suomela (2014) esittelevät Kellertin (2002) ympäristökokemusten luokittelua (taulukko 1). Tässä ympäristökokemusten luokittelussa otetaan huomioon sekä epäsuorat että suorat ympäristökokemukset. Epäsuorilla ja symbolisillakin kokemuksilla voi olla lasten kiinnostusta ympäristöön rikastava vaikutus. (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, luku 1.)

Taulukko 1. Ympäristökokemusten luokittelua. (Kellert, 2002; Parikka-Nihti & Suomelan mukaan, 2014, luku 1.)

| KOKEMUS- TYYPPI | SUHDE YMPÄRISTÖÖN | ESIMERKKEJÄ |
|--------------------|--|---|
| Suora | välitön, omaehtoinen, konkreettinen | vapaa toiminta, leikki, seikkailut, omaehtoinen huolehtiminen |
| Epäsuora | välitön – välillinen, ohjattu, järjestetty | ohjattu – ohjelmoitu toiminta, käynti esimerkiksi eläintarhassa |
| Symbolinen | välitetty, ei suoraa, omaa kontaktia | TV-ohjelmat, luontodokumentit, median välittämää |

Ympäristökasvatuksella nähdään olevan suuri rooli siinä, miten ihmisten käyttäytymiseen on mahdollista vaikuttaa maapallon rajallisten resurssien käytössä ja ympäristövastuullisten toimintatapojen oppimisessa. Ympäristökasvatuksen yhtenä oleellisena tavoitteena on luontosuhteen vahvistaminen. Ympäristökasvatuksella ja opettajilla on vaikutus ihmisten luontoyhteyteen. (Franz & Mayer, 2014.) Luontosuhteen vahvistaminen ympäristökasvatuksen keinoin näyttää myös olevan tehokkaampaa nuorempien lasten kohdalla. (Liefländer ym., 2012.)

Lasten luontosuhteen ymmärtämisessä ja tukemisessa olennaista on lasten luontainen tapa hahmottaa luontoa kokonaisvaltaisesti. Linzmayer ja Halpenny (2014) määrittelevät lasten luontosuhdetta niin, että lapsi nähdään toimijana, jolla on mahdollisuus vaikuttaa omaan ympäristöönsä. Luonnon he puolestaan määrittelevät käsittäväksi perinteisesti luonnoksi ymmärretyt osa-alueet; kivet, kasvit, eläimet, mutta myös ihmisen muokkaamat ympäristöt. Oleellista luontosuhteessa ei ole vain fyysinen suhde, vaan myös sosiokulttuurinen näkökulma. Taustalla on Gibsonin (1979) teoria tarjoumista. Esimerkiksi puun tarjoamaa mahdollisuutta kiipeämiseen, mikäli oksat ovat lapsen korkeudella, voidaan pitää esimerkkinä tarjoumista käsiteltäessä lapsen luontosuhdetta. Tarjoumat perustuvat siis molempiin osapuoliin eli tässä suhteeseen lapsen ja puun välillä. (Gibson, 1979; Linzmayer & Halpenny, 2014.)

Linzmayer ja Halpenny (2014) korostavat sosiaalisia ja kulttuurisia vaikutuksia. Lasten luontosuhteen kehityksen taustalla he painottavat Vygotskyn sosiokulttuurista kehystä. Lasten luontosuhteella voi olla vahva yhteys sosiaalisiin suhteisiin liittyen esimerkiksi tiettyyn paikkaan tai luonnonympäristöön. Luonnonympäristön koolla tai paikan luontoarvoilla ei taas ole niin suurta merkitystä lasten luontosuhteen kannalta. Luontosuhde ei aina aikuisen silmin näyttäydy merkittävänä, vaikka se olisi lapselle merkittävä. (Linzmayer & Halpenny, 2014.)

Luonnonympäristössä lapsena vietetty aika näyttää vaikuttavan positiivisen ympäristöasenteen ja arvojen kehittymiseen (Gill, 2014). Myös Ernst ja Theimer (2011) tuovat esiin luontosuhteen kehittymisen juuri luonnonympäristöissä. Lasten luontosuhteen kehittämisessä he näkevät olennaisessa roolissa metsissä toimimisen, erilaisten ulkoiluaktiviteettien harrastamisen ja tällaisten luontokokemusten kautta luontosuhteen ja tulevaisuuden luonnonsuojelutahdon kehittymisen. Luontosuhteen ja käyttäytymisen yhteys on siis olennainen ja tämä liittyy ympäristöpsykologiaan. Jos tuntee olevansa yhteydessä luontoon, ei halua vahingoittaa sitä. Tällöin juuri luontosuhteen ja ympäristövasvuullisen toiminnan välillä on positiivinen yhteys. (Ernst & Theimer, 2011.)

Ympäristökasvatuksen tulisi mahdollistaa positiivisia kokemuksia, joiden kautta luontosuhde rakentuu. Liefländerin ym. (2012) näkemyksissä painottuvat erilaiset ulkoaktiviteetit mahdollisena kaiken ikäisille sovellettavana keinona ympäristökasvatukselle ja positiivisille kokemuksille. Luontosuhteen kehittämisessä myös systeemiajattelu tuodaan esiin. Systeemiajattelun kautta opittava ymmärrys asioiden yhteyksistä ja suhteista voi osaltaan lisätä empaattisuutta ja tätä kautta vahvistaa luontosuhdetta (Liefländer ym., 2012.)

Aikuisen oikea-aikainen tuki (scaffolding) on myös vaikuttava. Mahdollistamalla lapsille erilaisten ympäristöjen tutkimista ja elämällä mukana niin fyysisesti kuin myös tunteen tasolla lasten seikkailuissa ja tarvittaessa oikea-aikaisesti tukemalla heitä, voi edistää lasten ympäristösuhteen kehittymistä. Ympäristökasvatuksessa lapselle tulleet tarjoumat voivat olla uusia ja liian jännittäviä, mutta aikuisen esimerkin ja rohkaisun kautta niistä voi kehittyä merkittäviä kokemuksia, jotka vaikuttavat luontosuhteen kehittymiseen. Suhde luontoon voi myös vaihdella lasten välillä paljon: toiselle sama paikka tai kokemus voi olla kiehtova ja kutsuva ja toiselle pelottava. Voimakkaaseen luontokokemukseen ja sitä kautta luontosuhteen kehittymiseen ei tarvita luontoa suuressa mittakaavassa, vaan kokemukset ”takapihoilla” voivat olla todella merkittäviä, jos niissä on vahvasti mukana sosiaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus. (Linzmayr & Halpenny, 2014.)

Luontosuhteessa ja ympäristökasvatuksessa myös tunteilla on merkitystä. Tunne siitä, että on yhteydessä luontoon, edistää motivaatiota toimia ympäristön puolesta. (Ernst & Theimer, 2011; Liefländer ym., 2012; Pihkala, 2017.) Tunneyhteys ympäristöön liittyy ympäristöherkkyyden käsitteeseen. Olennaisena ympäristökasvatuksen osana luontosuhteen kehittämiseksi nähdään lasten kanssa vain oleminen luonnossa. Tässä lapsuudessa luonnossa vietetty aika nousee merkittävään rooliin. Kuitenkaan luontosuhde ei tule olla ainut ympäristökasvatuksen tavoite, eikä luontoon meneminen ole yksin riittävä menetelmä laadukkaan ympäristökasvatuksen toteuttamiseen. (Ernst & Theimer, 2011.)

Willamo (2014) sen sijaan kritisoi lasten luontosuhteeseen liittyen retken käsitettä. Ajatus luontoretkele menemisestä voi vaikuttaa luontosuhdeajatteluun ja tukea ihmisen muusta luonnosta eriyttävän luotokuvan kehittymistä. Willamon (2014) mukaan luontoretkele mennessä olemme yhtä lailla luonnossa kuin kaikkialla muuallakin. Eriytävää luontokuvaa pidetään jopa yhtenä keskeisenä selityksenä nykyiselle ympäristökriisille. (Willamo, 2014.) Tämä näkemys on ristiriitainen Ernstin ja Theimerin (2011) esittämän ajatuksen kanssa lasten luontosuhteen kehittymisestä, jossa puhutaan juuri luontoon menemisestä ja luonnossa olemisesta lasten kanssa.

Luontosuhteen positiiviset vaikutukset näyttävät olevan laajoja. Yhdistävä tekijä lasten luontosuhteessa ja sen kehittämisessä on aikuisen merkittävä rooli ja vaikutus luontosuhteen tukemiseen sekä toimiminen ympäristössä. Ympäristövastuullisen käytäytymisen kautta saavutettava kestävä kehityksen mukainen elämäntapa vaatii taustalle ajatuksen siitä, että on osa luontoa. Ympäristökasvatuksen tavoitteena tulisi olla myös kestävä toiminnan arvostaminen ja toteuttaminen. (Liefländer ym., 2012; Ärlemalm-Hagsér, 2013.) Lasten luontosuhteen tukeminen ja sitä kautta ympäristövastuullinen toimijuuden lisääntyminen on olennaisessa roolissa vastatessamme nykyisiin ja tuleviin ympäristöhaasteisiin.

3 Ympäristökasvatus

Ympäristökasvatus toimii tässä tutkielmassa yläkäsitteenä, jonka alle muiden muassa kestävän kehityksen tavoitteet ja tutkielman varsinainen aineisto eli ympäristökasvatusta toteuttavien järjestöjen oppimateriaalit sijoittuvat. Perehdyn seuraavaksi ympäristökasvatuksen käsitteen määrittelyyn, jotta on mahdollista ymmärtää ja käsitellä ympäristökasvatusta nyt.

3.1 Ympäristökasvatuksen käsite

Yleisesti ympäristökasvatuksen historia ja käsitteen määrittelyn historia alkaa jo 1960-luvulla. Ensimmäisiä askelia kohti kansainvälistä ympäristökasvatusohjelmaa on otettu vuonna 1972 Tukholman ympäristökonferenssissa määrittelemällä ihmisen toiminnan ja ympäristön yhteys toisiinsa. Varsinaiset ympäristökasvatuksen päätavoitteet hyväksyttiin YK:n ympäristökonferenssissa 1977 Tblisissä. Jo tällöin ympäristökasvatuksen tavoitteissa on määritelty ympäristökasvatusta ohjaaviksi periaatteiksi tieteidenvälisyys, ympäristöaiheiden kompleksisuuden ymmärtäminen sekä ongelmanratkaisutaitojen ja kriittisen ajattelun tarve. Jo tällöin ympäristökasvatusta on jaoteltu kolmeen osaan; kasvatukseen ympäristöstä, ympäristössä ja toimintaan ympäristön puolesta. (Cantell, Aarnio-Linnanvuori & Tani, 2020, s. 12–13.) Vaikka nämä tavoitteet ovat ympäristökasvatuksen taustalla edelleenkin ajankohtaiset, on ympäristökasvatuksen käsitteen tarkempi määrittely ja ympäristökasvatuksen sijoittaminen tietyn tieteenalan tai näkökulman yhteyteen on haastavaa. Käsitteenmäärittelyn haastavuus ja moniulotteisuus kertoo osaltaan aiheen kompleksisuudesta.

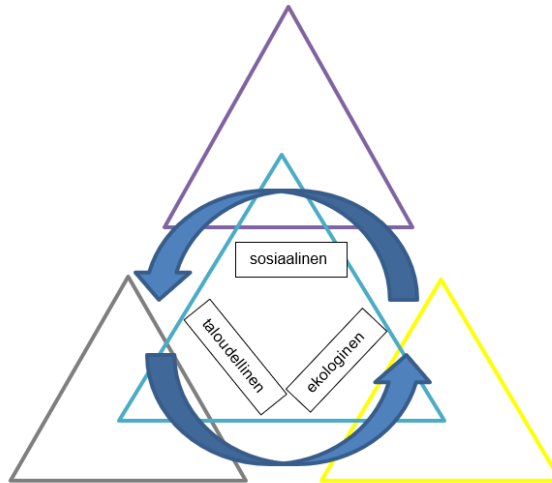
Ympäristökasvatukseen liittyy myös paljon muita käsitteitä, jotka esiintyvät niin varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, kuin myös puhekielessä ja toisaalta ympäristökasvatukseen oppimateriaaleja tuottavien järjestöjen teksteissä. Pääkaupunkiseudun Kierrätyskeskus Oy on opetusministeriön tukemana koonnut yhteen keskeisimmät ja yleisimmin käytetyt käsitteet. Tuotoksena esitellään 50 ympäristökasvatukseen läheisesti liittyvää käsitettä. Tässä luonnostelmassa (Heinonen & Luomi, 2008) määritellään ympäristökasvatus yhdessä kestävän kehityksen kasvatuksen kanssa kasvatukselliseksi toiminnaksi, joka tukee elinikäistä oppimisprosessia siten, että yksilöiden tai yhteisöjen arvot, tiedot, taidot sekä toimintatavat muuttuvat kestävän kehityksen mukaisiksi. Tässä kestävän kehityksen kasvatus ja ympäristökasvatus ovat rinnakkaiset käsitteet, joilla on sama tavoite, vaikka sisällössä voi olla painostuseroja. (Heinonen & Luomi, 2008.)

Kestävän kehityksen kasvatuksen taustalla on kestävän kehityksen määritelmä, joka on peräisin YK:n Brundtlandin komission työstä vuodelta 1987. Tällöin komission raportissa on määritelty kestävä kehitys sellaiseksi kehitykseksi, joka tyydyttää nykyhetken tarpeet viemättä tulevilta sukupolvilta mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa. (World Commission on Environment and Development, 1987, s. 41.)

Kestävän kehityksen periaatteet ohjaavat nykyistä ajattelua laajasti ja ne nähdään merkittävinä myös valtion toiminnan taustalla. Esimerkiksi Suomen ympäristöministeriön sivuilla kestävä kehitys määritellään niin, että se on maailmanlaajuisesti, alueellisesti ja paikallisesti tapahtuvaa jatkuvaa ja ohjattua yhteiskunnallista muutosta, jonka päämääränä on turvata nykyisille ja tuleville sukupolville hyvät elämisen mahdollisuudet. Ympäristöministeriön määritelmässä kestävän kehityksen perusehtona on ekologinen kestävyys ja samalla ympäristö, ihminen ja talous tulisi huomioida tasapuolisesti päätöksenteossa ja toiminnassa (Ympäristöministeriö, n.d.).

Kestävän kehityksen kasvatuksen ja ympäristökasvatuksen käsitteiden rinnakkaisuuteen voi liittyä myös ongelmia tai käsitteiden väärinymmärtämistä. Aarnio-Linnanvuori (2018) on käsitellyt väitöskirjassaan näitä käsitteitä ja niiden määritelmiä. Hänen mukaansa kestävän kehityksen kasvatusta kuvaamassa ympäristökasvatusta osaltaan varmistaa, ettei kyse ole vain luontokasvatuksesta vaan aihe on laaja, monipuolinen ja kompleksinen. Ympäristökasvatuksen käsitettä on kritisoitu myös ekologisen ulottuvuuden korostumisesta. Kestävän kehityksen kasvatusta sisältää jo käsitteenä itsessään ekologisen ulottuvuuden lisäksi myös sosiaalisen ja taloudellisen ulottuvuuden. Samaan aikaan kestävän kehityksen kasvatuksen käsitteeseen liittyy kritiikkiä muiden muassa siitä, että sitä käyttäessään tulee hyväksyneeiksi myös sen sisältämät monitulkintaiset ulottuvuudet. Tällöin kestävän kehityksen kasvatusta voi olla sisällöltään hyvin erilaista riippuen siitä, miten kestävän kehityksen käsite tulkitaan. (Aarnio-Linnanvuori, 2018, s. 17–18.).

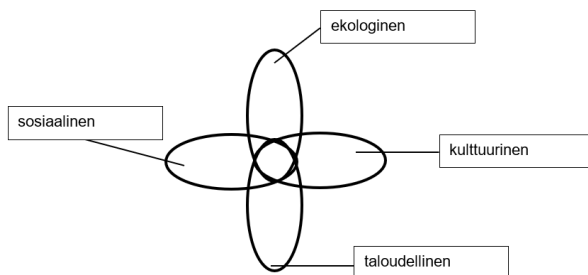
Kestävän kehityksen ulottuvuudet ja niiden painottaminen vaihtelevat. Esittelen seuraavaksi esimerkkejä kestävyiden ulottuvuuksien visualisoinnista ja painottamisesta. Kuvan 3 mallin mukaan sosiaalisella ulottuvuudella tulee olla merkittävä rooli kestävyiden mukaisessa toiminnassa. Tässä sosiaalinen ulottuvuus esitetään paikka- ja prosessikeskeisenä täysin kestävyysajattelun keskiöön integroituna ulottuvuutena. (Boyer, Peterson, Arora & Caldwell, 2016.)



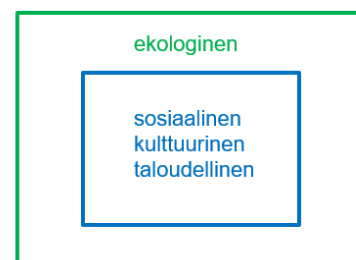
Kuva 3. Sosiaalinen kestävyys esitetty integroituna muihin kestävyiden alueisiin. (Boyer ym., 2016, s. 13.)

Kuvassa 3 kolmiot edustavat yksilöitä, jotka ovat yhteydessä muihin dialogin kautta. Kestävyys nähdään olevan näiden eri yksilöiden erilaisten intressien pohjalta käytävää keskustelua. Koska kestävän kehityksen saavuttamiseen liittyvät haasteet ovat niin suuria, niin kutsuttuja viheliäisiä ongelmia, vaatii niiden ratkaisu aivan uudenalaista vuoropuhelua, jossa sosiaalisen kestävyiden rooli korostuu. (Boyer ym., 2016.) Sosiaalisen kestävyiden painottaminen erityisesti kasvatuksessa tuntuu loogiselta. Toisaalta sosiaalisen ulottuvuuden painottaminen herättää ajatuksia siitä, mitä teemme sosiaalisen kestävyiden arvoilla ja keskusteluilla, jos ekologinen kestävyys ei ole turvattu.

Kestävän kehityksen ulottuvuuksien visualisointi voi myös vaikuttaa osien painotukseen. Willamo (2020) esittää kestävän kehityksen ulottuvuuksien visualisoinnin eroja (kuvat 4 ja 5). Kuvassa 4 sillä, kuinka monta luokkaa visualisointiin valitaan, on vaikutusta siihen, kuinka paljon painoarvoa millekin osalle annetaan. Jaettaessa kestävyiden ulottuvuudet neljään tasavertaiseen osioon tuleekin pohtia sitä, onko näistä kolme päämääriä (ekologinen, sosiaalinen ja kulttuurinen) ja yksi keino (taloudellinen) ja miten ne voivat olla tasavertaisesti suhteessa toisiinsa (kuva 4). (Willamo, 2020.)



Kuva 4. Yksitasoinen tapa visualisoida kestävän kehityksen ulottuvuuksia. (Willamo, 2020.)



Kuva 5. Monitasoinen tapa visualisoida kestävän kehityksen ulottuvuuksia. (Willamo, 2020.)

Monitasoisessa visualisoinnissa (kuva 5) ylempään ekologiseen tasoon sisältyy alemmat ulottuvuudet eli sosiaalinen, kulttuurinen ja taloudellinen osa, mutta ylempi taso on enemmän kuin alemman tason osien summa. (Willamo, 2020.) Tässä kestävyiden ulottuvuuksien jaotellussa ekologinen ulottuvuus nähdään välttämättömänä perustana, joka sisältää muut ulottuvuudet. Monitasoinen jaottelu liittyy systeemiajatteluun. Tällöin ei ole mielekästä jaotella esimerkiksi kestävyiden ulottuvuuksia samalle tasolle systeemissä. (Willamo, Helenius, Holmström, Haapanen, Huotari & Sandström, 2017.) Ajattelen, että ympäristökasvatus sijoittuisi kuvan 5 visualisoinnissa osaksi sosiaalista ja kulttuurista ulottuvuutta, mutta ilman ekologista pohjaa ympäristökasvatus olisi siis irrallaan kokonaisuudesta.

Näiden visualisointien taustalla on kokonaisvaltainen lähestymistapa, joka voidaan nähdä olevan yksi keino kompleksisten ongelmien ymmärtämiseen, hahmottamiseen ja jäsentämiseen. Kokonaisvaltaista lähestymistapaa tarvitaan niin sanottujen viiheliäisten ongelmien, kuten kestävyiden liittyvien ongelmien, ratkaisussa. (Willamo ym. 2017.)

Tällä hetkellä kestävä kehityksen tavoitteet määrittävät YK:n yleiskokouksessa vuonna 2015 hyväksytyn Agenda 2030 -päättölauselman kautta. Siinä määritellään toimintasuunnitelma ihmisten, maapallon ja hyvinvoinnin hyväksi. Agenda 2030 sisältää 17 kestävä kehityksen tavoitetta, jotka on tarkoitus saavuttaa vuoteen 2030 mennessä. (Kestavakehitys.fi, n.d.; UN, 2015; YK, 2015.) Nämä kestävä kehityksen tavoitteet mainitaan myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa velvoitteina, jotka on otettava huomioon varhaiskasvatuksen järjestämisessä (Opetushallitus, 2018, s. 15).

YK:n alainen Unesco avaa omassa julkaisussaan Agenda 2030:n tavoitteita koulutuksen näkökulmasta. Agenda 2030:n tavoitteissa on erikseen kohta 4 ”Hyvä koulutus” ja lisäksi Unescon julkaisussa on määritelty oppimistavoitteet kaikkiin kestävä kehityksen tavoitteisiin liittyen. Koulutusta pidetään avainasemassa kestävä kehityksen tavoitteiden saavuttamisessa. Oppimistavoitteet on jaoteltu tiedollisiin, sosioemotionaalisiin ja toiminnallisiin tavoitteisiin. (Unesco, 2017, s. 7–11.) Tavoitteet ovat yleisiä eikä niitä ole jaoteltu tai tarkennettu tietyn ikäryhmän toteutettaviksi. Tavoitteita varhaiskasvatuksen ympäristökasvatukseen peilattaessa vaikuttaa siltä, että suurten tavoitteiden käsittely ja soveltaminen jäävät todella paljon yksittäisten kasvattajien kiinnostuksen ja osaamisen varaan.

Ympäristökasvatuksen monet käsitteet saavat pohtimaan myös omaa käsitteiden ymmärrystä ja niiden käyttämistä. Ympäristökasvatuksessa käytetään esimerkiksi usein sanaparia ihminen ja luonto, jossa ihminen asetetaan samalle viivalle luonnon kanssa. Tällöin syntyy kategoriavirhe ja tämä ihmisen ja luonnon suhde vaatisikin monitasoista ajattelua, jotta ihminen käsitettäisiin todella osaksi luontoa ja luonto käsitettäisiin olevan

kokonaisuus, joka ei voi olla samalla viivalla systeemissä kuin ihminen. (Willamo ym., 2017). Ympäristökasvatus, luontosuhteen vahvistaminen ja kestävän kehityksen tavoitteiden toteutuminen vaatii kriittistä pohdintaa ja kasvatuksen mahdollisuuksien näkemistä. (Ärlemalm-Hagsér, 2013.) Kestävän kehityksen määritelmän moniulotteisuus tuo-kin haasteensa sille, miten kaikki ulottuvuudet on mahdollista ottaa tasavertaisesti huomioon ja miten kestävä kehitys käsitetään osana ympäristökasvatusta. Käytän tässä tutkielmassa ympäristökasvatuksen käsitettä yläkäsitteenä, jonka käsitän sisältävän myös kestävän kehityksen kasvatuksen eri ulottuvuudet. Kestävän kehityksen käsitettä tarkasteltaessa huomasin, että saman käsitteen voi ymmärtää hyvin monesta eri näkökulmasta ja onkin olennaista pitää eri ulottuvuudet mielessä ympäristökasvatuksen taustalla vaikuttavina. Tutkielmassani on mielenkiintoista nähdä, painottuuko oppimateriaaleissa jokin tai jotkin kestävän kehityksen ulottuvuudet tai onnistuvatko ne ottamaan moniulotteisen kokonaisuuden huomioon osana ympäristökasvatusta.

3.2 Lasten ympäristökasvatus varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ja muissa asiakirjoissa

Varhaiskasvatusta määrittävässä ja velvoittavassa asiakirjassa, varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) yhtenä varhaiskasvatusta ohjaavana velvoitteena todetaan olevan YK:n kestävän kehityksen tavoitteet. Myös varhaiskasvatustlain yhtenä varhaiskasvatuksen tavoitteena on ohjata lapsia eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan. (Opetushallitus, 2018, s. 15–16.) Kestävän elämäntavan kunnioittaminen ja kestävän kehityksen periaatteiden mukaan toimiminen tulevat useassa kohdassa esille varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Kestävyys näyttäytyy niin toimintaa ohjaavana periaatteena (Opetushallitus, 2018, s. 21) kuin myös kasvatuksen kautta lasten sisäistämänä tapana toimia ja ajatella. Varhaiskasvatuksessa kestävän kehityksen periaatteiden mukaisessa toiminnassa henkilökunnan rooli esimerkkinä toimimisessa on suuri. Lapsen sisäistämät kestävän elämäntavan mukaiset arvot ja toimintatavat tarvitsevat pohjalle aikuisen toimimista esimerkkinä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan aikuinen ohjaa lapsia tekemään kestävän elämäntavan mukaisia valintoja. (Opetushallitus, 2018, s. 23–25.)

Ympäristökasvatuksella osana varhaiskasvatusta pyritään vahvistamaan kestävän elämäntavan sisäistämistä ja samalla vahvistamaan lasten luontosuhdetta ja vastuullista toimimista ympäristössä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan ympäristökasvatuksella on kolme ulottuvuutta: oppiminen ympäristöstä, oppiminen ympäristössä ja toimiminen ympäristön puolesta. Samalla huomioidaan niin rakennettu ym-

päristö kuin myös lähiluonto oppimisen kohteena ja oppimisympäristönä. Ympäristökasvatus on varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan yksi tapa edistää kestävään elämäntapaan kasvamista. (Opetushallitus, 2018, s. 46–47.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ympäristökasvatuksen tavoitteet näyttävät perustuvan Palmerin (1998) ympäristökasvatuksen puumalliin. Palmerin puumallissa oppiminen ympäristössä, ympäristöstä ja toimiminen ympäristön puolesta muodostavat kokonaisuuden ja ympäristökasvatuksen pitäisi tapahtua samanaikaisesti ja yhtä vahvasti näillä kolmella eri tasolla. Puumallissa puun juurilla eli yksilön aiemmillä kokemuksilla, tiedoilla ja taidoilla nähdään olevan suuri rooli niiden muodostaessa ympäristökasvatuksen perustan. (Cantell, Aarnio-Linnanvuori & Tani, 2020, s. 117–119.)

Varhaiskasvatuksessa toteutettavassa ympäristökasvatuksessa tavoitteena on muiden muassa ohjata lapsia kunnioittamaan luontoa, sen eläimiä ja kasveja ja keinona nähdään esimerkiksi eri kasvi- ja eläinlajien tunnistamisen harjoittelu. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa myös luonnonilmiöiden havainnointi ja samalla ympäristöön liittyvien käsitteiden käytön opettelu on osa ympäristökasvatusta. (Opetushallitus, 2018, s. 47.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet antavat vahvan viestin kestävästä kehityksen periaatteiden mukaiseen toimintaan. Samalla kun suunnitelma antaa paljon tavoitteita toteutettavaksi, voi monet käsitteet jäädä vain sanoiksi paperille. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ei yksittäisiä avauksia lukuun ottamatta anneta konkreettisia välineitä tai menetelmiä ympäristökasvatuksen tai kestävästä kehityksen tavoitteiden toteuttamiseksi. Kuitenkin kestävästä kehityksen tavoitteita korostetaan varhaiskasvatuksessa kaiken toiminnan taustalla. *”Kaikessa toiminnassa huomioidaan ekologisesti, sosiaalisesti, kulttuurisesti ja taloudellisesti kestävä elämäntavan välttämättömyys. Arjen valinnoilla ja toimilla ilmennetään vastuullista suhtautumista luontoon ja ympäristöön.”* (Opetushallitus, 2018, s. 32).

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toteuttama *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa* -raportti (Karvi 2019) kertoo osaltaan hyvin vaihtelevasta laadusta varhaiskasvatuksessa. Ympäristökasvatus ei tule raportissa erikseen esiin. Ympäristökasvatuksen voi nähdä liittyvän raportin mukaan lähinnä metsäretkiin. Metsäretket nähdään raportin vastausten perusteella paikkana esimerkiksi luonnon monimuotoisuuden tutkimiseen (Repo, ym., 2019, s. 101.) Metsä tulee raportin vastauksissa esiin myös muuten; oppimisympäristönä, liikuntapaikkana, liikuntavälineiden hankkimispaikkana, luonto- ja metsäretkikohteena ja lapsista lähtöisin olevien metsäseikkailujen paikkana. (Repo ym., 2019, s. 87–89, 101, 126.) Lähiympäristö, lähiympäristössä liikkuminen ja metsäretket tulevat vastauksissa esiin ja ne nähdään myös mahdollisuutena toteuttaa pedagogista

toimintaa. Esimerkiksi yhden vastauksen mukaan ulkona liikkua voi pitää oppimishetkiä, joiden aiheena voi olla esimerkiksi ”kasvitieto tai ympäristön tuntemus”. (Repo ym., 2019, s. 90–91.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ilmaistuista ympäristökasvatuksen tavoitteista monien voi nähdä liittyvän *Tutkin ja toimin ympäristössäni* -oppimisen alueeseen. Karvin (2019) raportissa tähän oppimisen alueeseen liittyen 48 % vastaajista kertoi, että tutkimisen mahdollistavia välineitä oli tarjolla vain harvoin ja puolet vastaajista kertoi, että tutkimiseen kannustavaa ohjattua toimintaa oli tarjolla kuukausittain tai harvemmin. Raportin mukaan vastaajilla ei ollut aina osaamista tutkimiseen kannustavan toiminnan toteuttamiseen. Tämä näkyi erityisesti alle 3-vuotiaille toteutettavassa toiminnassa ja raportti painottaakin täydennyskoulutuksen tarvetta tutkivan toiminnan toteuttamisen tueksi. (Repo ym., 2019, s. 99, 101–102.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan myös ekososiaalisen sivistyksen käsite: *”Varhaiskasvatus luo perustaa ekososiaaliselle sivistykselle niin, että ihminen ymmärtää ekologisen kestävyuden olevan edellytys sosiaaliselle kestävyydelle ja ihmisoikeuksien toteutumiselle”* (Opetushallitus, 2018, s. 21). Ekososiaalisen sivistyksen käsitettä ei avata tämän virkkeen lisäksi.

Salosen ja Bardyn (2015) mukaan ekososiaalisen sivistyksen käsitteen taustalla on ajatus siitä, mikä on hyvän elämän kannalta elintärkeää. Tämän takia ekologiset kysymykset ovat ensisijaisen tärkeitä ja hierarkiassa ylimpänä. Ekologisiin kysymyksiin lukeutuvat muiden muassa hengityskelpoisen ilman, juomakelpoisen veden ja asuinkelpoisten maa-alueiden säilymisen varmistaminen. Hierarkiassa toisena on ihmisoikeuksien luovuttamattomuus ja kolmantena vakaan talouden vaaliminen. Ekososiaalisen sivistyksen ajatus perustuu siihen, että inhimillisen elämän jatkumisen turvaamiseksi on ymmärrettävä ja hyväksyttävä planetaariset rajat. Ilman ekologista pohjaa ei sosiaalistaakaan elämää voisi olla olemassa. Toisaalta ekososiaalisen sivistyksen ehtona on myös ymmärtää eri osa-alueiden riippuvuus toisistaan. Ekososiaalisen sivistyksen taustalla on ihminen, joka ymmärtää tasapainon vapauden ja vastuun välillä. Kasvun tavoitteena on sellainen sivistys, joka vahvistaa luottamusta tulevaisuuteen. Konkreettisena tavoitteena nähdään se, että ihminen tunnistaisi millainen materiaallinen hyvä on riittävästi. (Salonen & Bardy, 2015.)

Ympäristöministeriö on julkaissut raportin ympäristökasvatuksen ja ympäristötietoisuuden kehittämisestä (Ympäristöministeriö, 2015). Raportissa huomioidaan ympäristökasvatukseen liittyvien käsitteiden ja termien suuri määrä, osittainen päällekkäisyys ja ympäristökasvatuksen kentän monimuotoisuus (Ympäristöministeriö, 2015, s. 8–9). Raportissa viitataan varhaiskasvatuksen osalta ympäristökasvatuksen ja ympäristötietoisuuden kehittämiseen uuden varhaiskasvatustavan myötä. Lain yhtenä tavoitteena on

ohjata lasta eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan ja toisaalta laajemmin ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Esiopetuksesta nostetaan esiin lapsen luontosuhde, luontokokemukset ja oman ympäristön havainnointi (Ympäristöministeriö, 2015, s. 12–13). Yhtenä raportin laatiman työryhmän toimenpide-ehdotuksena nähdään tarve kestävä kehityksen kasvatukseen ja koulutuksen kehittämiseen ja ehdotuksena on kansallisen suunnitelman laatiminen. (Ympäristöministeriö, 2015, s. 23.)

Vuonna 2019 opetushallitus on määritellyt erikseen vision, tavoitteet ja toimenpide-ehdotuksia ilmastovastuun oppimisesta *Meidän planeetta, meidän vastuu* -oppimisen kokonaisuudessa. Vision tavoitteiden saavuttamiseksi on asetettu vuosi 2025. Toimenpide-ehdotukset koskevat myös varhaiskasvatusta. Toimenpide-ehdotusten mukaan muiden muassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin on tarkoitus varmistaa ilmastovastuun oppimisen kansalliset perusteet ja ilmastokasvatuksen oppimisen polku on tarkoitus alkaa jo varhaiskasvatuksesta. Toimenpide-ehdotusten mukaan ilmastovastuu nähdään osana päiväkodin perustehtävää. (Opetushallitus, 2019.) Ilmastokasvatus osana ympäristökasvatusta ei ole vielä nykyisissä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esillä.

Suurin osa tutkielmani aineistosta on julkaistu vuoden 2005 varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ollessa voimassa ja onkin syytä ottaa huomioon tämän asiakirjan näkökulma ympäristökasvatukseen. Vuoden 2005 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ei ole mainintaa ympäristökasvatuksesta eikä kestävä kehityksen periaatteista. Varhaiskasvatuksen leikkiympäristönä mainitaan kuitenkin lähiympäristö ja luonto. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 22). Asiakirjassa mainitaan erikseen luonnontieteellinen orientaatio, jossa ”havainnoimalla, tutkimalla ja kokeilemalla syvennyttään elollisen luonnon ilmiöihin” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 28). Tämän orientoation kuvaillaan sisältävän moninaisia ilmiöitä, joihin kuuluvat muiden muassa eläimet, kasvit ja eri vuodenaajat ja näiden ilmiöiden tarkastelu lähiympäristössä niin sisällä kuin ulkona. Menetelmänä luonnontieteelliselle orientoatiolle mainitaan kokeellisen menetelmän käyttö. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 28). Vaikka ympäristökasvatuksen oppimateriaalit eivät suoraan perustu varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, otan aineistoani tutkiessa huomioon ympäristökasvatuksen pienemmän roolin osana varhaiskasvatusta aiemman asiakirjan perusteella.

Molemmissa asiakirjoissa lapsen oppimisesta, kehityksestä ja varhaiskasvatuksen toimintaperiaatteisesta puhutaan hyvin kokonaisvaltaisesti. (Opetushallitus, 2018; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005.) Vuoden 2005 dokumentissa kuvataan lapsen toimiessa vuorovaikutuksessa ympäristön ja ihmisten kanssa samalla tapahtuvaa asioiden ja tilanteiden liittämistä lapsen omiin kokemuksiin, tunteisiin ja käsiteraken-

teisiin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 18). Uudemmissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että ”oppiminen on kokonaisvaltaista ja sitä tapahtuu kaikkialla” (Opetushallitus, 2018, s. 18).

Lasten osallisuudella näyttää olevan pienempi rooli vanhemmassa asiakirjassa. Osallisuutta kuvataan lähinnä kasvattajan mahdollistaman hyvän ilmapiirin kautta, jossa lapset voivat kokea yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta. Toisaalla mainitaan myös lasten mahdollisuus osallistua tilojen ja välineiden suunnitteluun ja leikkiympäristön ylläpitämiseen ja uudistamiseen. Lapselle ominaisten toimintatapojen muiden muassa leikkimisen, liikkumisen ja tutkimisen nähdään lisäävän lapsen osallistumismahdollisuuksia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 16, 18, 20, 22.) Tutkiminen lapselle ominaisena toimintana nähdään lasten osallisuutena: *”Tutkiessaan lapsi tyydyttää uteliaisuuttaan ja kokee osallisuutta ympärillään olevaan maailmaan ja yhteisöön”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s. 25).

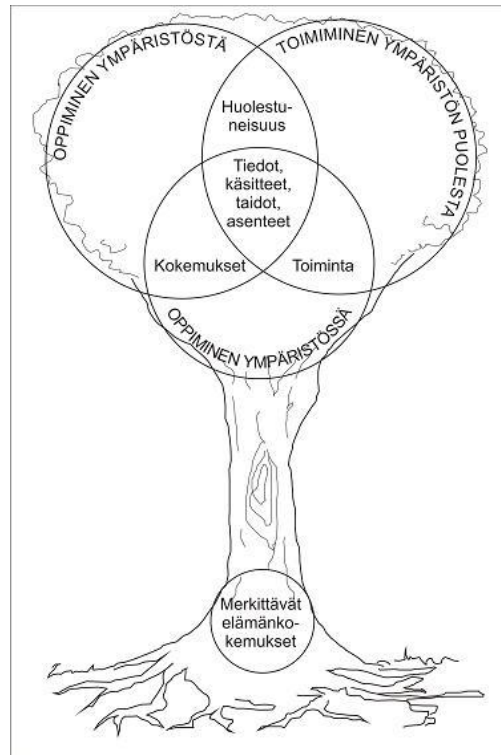
Ympäristökasvatusta varhaiskasvatuksen kontekstissa pohtiessa tulee mieleen, että lähestymistapoja ja näkökulmia on jo asiakirjojen mukaan monia ja oppimateriaalienkin voi kuvitella olevan kirjavia. Vaikka ympäristökasvatusta ei ole aiemmassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainittu ollenkaan, on aihetta käsitteleviä varhaiskasvatukseen suunnattuja materiaaleja saatavilla. Ympäristökasvatuksen käsitteen ja painopisteen mahdollista muutosta esimerkiksi ilmastokasvatusta painottavaksi on myös mielenkiintoista pohtia materiaaleja tutkiessa.

3.3 Palmerin puumalli ympäristökasvatuksen mallina

Ympäristökasvatuksen tavoitteita kuvaamaan on vuosien saatossa kehitetty erilaisia malleja. Monissa malleissa on yhtäläisyyksiä ja muiden muassa oppijan merkittävät elämäkokemukset, arvot, asenteet, tiedot ja taidot huomioidaan. Ympäristökasvatuksen tavoitteiksi Unescon 1977 asettamat tavoitteet ovat edelleen keskeisiä, vaikka tavoitteiden ja sisältöjen painotus vaihtelee. Ympäristöön liittyvät kokemukset, motivaatio ja voimaantuminen painottuvat nyt aiempaan enemmän. (Cantell, Aarnio-Linnanvuori & Tani, 2020, s. 113–116.)

Tässä tutkielmassa on varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin peilaten perusteltua käyttää Palmerin (1998) puumallia ja perehtyä sen tavoitteisiin tarkemmin (kuva 6). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan *”ympäristökasvatus sisältää kolme ulottuvuutta: oppiminen ympäristössä, oppiminen ympäristöstä sekä toimiminen ympäristön puolesta”* (Opetushallitus, 2018, s. 46). Nämä ulottuvuudet näyttävät perustuvan suoraan Palmerin (1998) puumalliin, vaikka mallia ei avata

varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Palmerin malli keskittyy ympäristökasvatuksen sisältöihin, jotka ovat tämän tutkielman kohteena varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksen oppimateriaalien kautta.



Kuva 6. Palmerin ympäristökasvatuksen puumalli. (Palmer, 1998; suom. Cantell, 2004, kuva Ympäristökasvatus blogi n.d.a., kuvan muokkaus Savolainen.)

Palmerin (1998) mallissa olennaista on kolmen ulottuvuuden, oppiminen ympäristöstä, oppiminen ympäristössä ja toimiminen ympäristön puolesta, lomittuminen ja samanaikainen toteutuminen sekä ulottuvuuksien tasavertaisuus. Mallissa korostuu voimaantuminen ja henkilökohtaiset merkitykset, merkittävät kokemukset, jotka luovat mallin perustan puun juurakossa. Puun lehvästä kolme tasavertaista ulottuvuutta kietoutuvat toisiinsa ruokkien näin toinen toisiaan. Oppiessa kokemusten, huolenpidon ja kasvavan ympäristötietoisuuden myötä myös tieto ympäristöstä lisääntyy. Ympäristössä oppiessa kokemuksellisuus ja ympäristön esteettisyys ovat tärkeässä osassa. Ympäristön puolesta toimiessa mukana on vahvasti arvot. Oppijan kasvua tapahtuu siis kaikkien ulottuvuuksien, huolenpidon, lisääntyneen ympäristötietoisuuden ja toiminnan kautta. (Cantell, Aarnio-Linnanvuori & Tani, 2020, s. 117–119; Cantell & Koskinen, 2004, s. 67–69; Palmer, 1998, s. 272.)

Palmerin (1998) malli sopii kasvatuksen kontekstiin, sillä mallissa painotetaan oppijan kehitysvaihetta, aiempia kokemuksia, niiden merkitystä tulevalle ja aiempien tietojen ja taitojen huomioonottamista uuden oppimisessa. Mallin ja ympäristökasvatuksen

taustalla Palmer on myös korostanut yhteisöllisen osallistumisen tärkeyttä ja sosiaalisia taitoja. Kasvatuksellisuus on jokaisen ulottuvuuden taustalla. Palmerin mukaan oppimista ja kehitystä tapahtuu niin oppijan tiedoissa, taidoissa, käsityksissä, käsitteissä kuin myös asenteissa. (Cantell, Aarnio-Linnanvuori & Tani, 2020, s. 117–119; Cantell & Koskinen, 2004, s. 69; Palmer, 1998.)

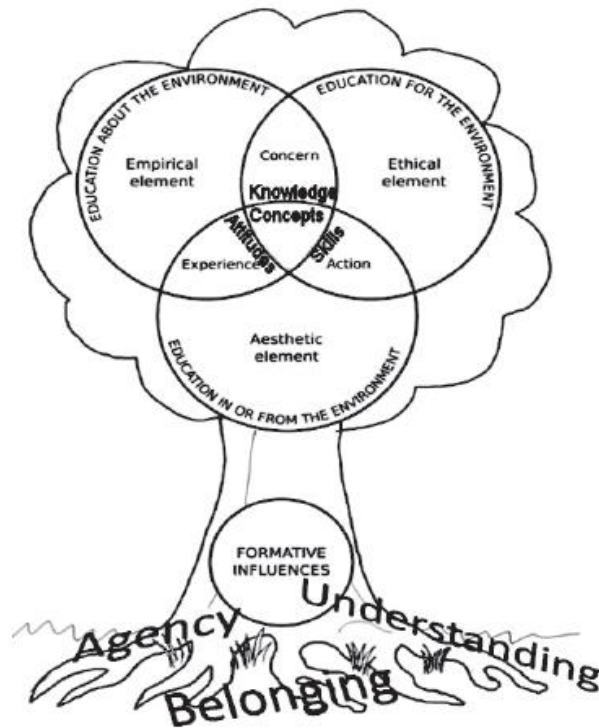
Laadukkaan ympäristökasvatuksen taustalla tulee olla tasavertaisena kaikki kolme ulottuvuutta. Toisaalta mikään näistä ulottuvuuksista yksin ei voi saavuttaa onnistunutta lopputulosta ympäristökasvatuksen näkökulmasta. Palmerin (1998) malli osoittaa ympäristökasvatuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa välttämättä huomioitavan kokonaisvaltaisuuden. (Palmer, 1998, s. 272.)

Reunamo ja Suomela (2013) ovat kiinnittäneet huomiota varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden puutteisiin, jotka liittyvät ympäristökasvatuksen tarkempaan määrittelyyn erityisesti kestävän kehityksen kasvatuksen osalta. (Reunamo & Suomela, 2013). Kestävän kehityksen kasvatuksen vähäinen näkyminen viittaa tässä vuoden 2005 varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin.

Reunamo ja Suomela (2013) ovat kehittäneet Palmerin (1998) puumallia edelleen huomioiden varhaiskasvatuksen erityispiirteet ympäristökasvatuksessa. Lapsilla tulee olla mahdollisuus käyttää ympäristöään avoimesti ja monipuolisesti ja vaikuttaa omaan ympäristöönsä. Reunamo ja Suomela (2013) korostavat ympäristövastuulliseksi kasvamisen pohjalla sosiaalista kasvatusta ja merkityksellisiä kokemuksia sen kautta, että lapsilla on todellinen mahdollisuus osallisuuteen. Ajatuksen taustalla vaikuttaa vahvasti YK:n kestävän kehityksen tavoitteet ja niiden toteutumisessa kasvatuksen merkitys. Osallistava kasvatusta on avainasemassa kestävän kehityksen kasvatuksessa. (Reunamo & Suomela, 2013.)

Reunamo ja Suomela (2013) esittelevät artikkelissaan Palmerin (1998) puumallista varhaiskasvatukseen sovelletun laajennetun puumallin (kuva 7). Laajennetussa puumallissa puun juurakon muodostavat merkittävien elämäkokemusten lisäksi toimijuus/osallisuus (*agency*), yhteenkuuluminen (*belonging*) ja ymmärrys (*understanding*).

Näitä osa-alueita painotetaan välttämättömänä varhaiskasvatusikäisten lasten ympäristökasvatuksen pohjana, joita ilman puu ei selviydy. Varhaiset kokemukset näistä puun juurista kasvattavat painoarvoaan myöhempään toimintaan liittyen. (Reunamo & Suomela, 2013.)



Kuva 7. Palmerin laajennettu puumalli. (Reunamo & Suomela, 2013)

Laajennetussa puumallissa on otettu kestävän kehityksen tavoitteet huomioon. Olen-
naista kestävän kehityksen oppimisessa ja laajennetun puumallin toimimisessa on yksi-
lön yhteenkuuluvuuden toteutuminen. Varhaiskasvatusta ei tarvitse vielä ymmär-
tää esimerkiksi ekosysteemiä kokonaisuutena, olla huolissaan ympäristön tilasta tai olla
osallisina monimutkaisessa yhteiskunnallisessa päätöksenteossa koskien ympäristöasi-
oita. Sen sijaan pohja myöhemmälle osallistumiselle ja vastuuntunnolle yhteisestä ym-
päristöstä luodaan lapsena. Näitä tulevaisuuden taitoja omaan ympäristöön vaikuttami-
seen osallistumisesta, myötätunnosta, empatiasta ja ympäristöilmiöiden ymmärtämisestä
on syytä harjoitella jo lapsena. (Reunamo & Suomela, 2013.)

Tässä tutkielmassa kansalaisjärjestöjen varhaiskasvatukseen suunnattujen ym-
päristökasvatuksen oppimateriaalien ollessa tutkimuksen kohteena on tärkeä huomioida
osallisuuden näkökulma. Osallisuus, toimijuus ja sitä kautta aktiivisen, omaan ympäris-
tönsä vaikuttavan kansalaisuuden tavoite kytkeytyy myös kansalaisjärjestöjen tavoittei-
siin. Käytän myöhemmin Reunamon ja Suomelan (2013) laatimaa Palmerin laajennet-
tua puumallia teoriaohjaavasti apuna aineiston jaottelussa ja analysoinnissa.

4 Lapset aktiivisina kansalaisina

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa varhaiskasvatuksen tehtävänä ja yleisenä tavoitteena mainitaan opittujen tietojen ja taitojen vahvistava vaikutus lasten osallisuudelle ja aktiiviselle toimijuudelle yhteiskunnassa (Opetushallitus, 2018, s. 14). Tämä antaa viestin yhteiskunnallisen, aktiivisen toiminnan toteuttamisen tärkeydestä osana varhaiskasvatusta. Toisaalta toimijuuden ja osallisuuden käsitteet ja niiden toteuttaminen käytännössä alle kouluikäisten lasten toiminnassa herättävät myös kysymyksiä. Varhaiskasvatuksessa opettajien suuri vapaus ja samalla vastuu toteuttaa kasvatusta valitsemiensa materiaalien ja näkökulmien pohjalta mietityttää. Ilmaisten järjestöjen tuottamien oppimateriaalien sisällöt saattavatkin korostua varhaiskasvatuksessa.

4.1 Lasten osallisuus ja toimijuus aktiivisen kansalaisuuden tavoitteena

Toimijuus ja osallisuus ovat kasvatukseen liittyviä käsitteitä. Ne eivät ole kuitenkaan yksinkertaisia ymmärtää, sisäistää tai toteuttaa käytännössä. Varhaiskasvatussuunnitelman yleisissä tavoitteissa lasten osallisuus ja aktiivinen toimijuus yhteiskunnassa nostetaan esille ja todetaan, että varhaiskasvatuksessa opitut tiedot ja taidot vahvistavat osallisuutta ja toimijuutta. Toisaalta varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ainoastaan *Kielten rikas maailma* -oppimisen alueeseen liittyen mainitaan kielellisten taitojen kehittymisen tuomat mahdollisuudet aktiiviseen toimijuuteen ja vaikuttamiseen. (Opetushallitus, 2018, s. 14, 40.)

Toimijuuden käsite määrittellään ihmisen, yhteisön tai organisaation kyvyksi ja mahdollisuudeksi tarkoitukselliseen, itsenäiseen toimintaan tai siitä pitäytymiseen. Toisaalta myös todetaan, että toimijuuden määrittelemineen yksityiskohtaisesti on mahdollonta. Osallisuus sen sijaan määrittellään suoremmin liittyväksi opetussuunnitelmaan ja opetussuunnitelman tavoitteisiin koskien oppilaiden huomioimista. Osallisuus määritellään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetuksi oppilaiden mahdollisuudeksi osallistua ja kasvaa vaikuttamiseen ja aktiiviseen kansalaisuuteen. Tavoitteena osallisuuden toteutumisessa on koulujen toimintakulttuurin kehittäminen osallistavaksi lisäämällä oppilaiden kuulemista, osallistumismahdollisuuksia ja yhteistoimintaa. (Tieteen termipankki, n.d.a.)

Määritelmien valossa osallisuuteen liittyy toimijuutta vahvempi sidos opetussuunnitelmaan ja toisaalta yhteys aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamiseen. Toimijuuden käsitän laajemmaksi mahdollisuudeksi toimia eri tasoilla itsenäisesti, itse muodostettujen mielipiteiden ja tavoitteiden mukaisesti. Varhaiskasvatuksessa ajattelun opettajalla ja esimerkiksi päiväkodilla tai ryhmällä yhteisönä olevan mahdollisuuksia vaikuttaa osallisuuteen ja luoda osallisuutta tukeva ympäristö oppimiselle. Ajattelen, että osallisuuden

mahdollistavassa oppimisympäristössä on mahdollisuus kasvaa toimijaksi ja sisäistää toimijuus omaksi toimintatavaksi.

Yksi ympäristökasvatuksen tärkeimmistä tavoitteista on aktiiviseen ympäristökansalaisuuteen kasvattaminen. Tällöin yksilö nähdään yhteiskunnassa aktiivisena toimijana ympäristön puolesta. Ympäristökasvatuksen osana on tarkoitus harjoitella ympäristökansalaisena toimimista vaikuttamalla ympäristöön joko välittömän toiminnan kautta tai välillisesti vaikuttamalla esimerkiksi mielipiteisiin. Oppimateriaalien sisällöllä on vaikutus siihen, miten lapsiin suhtaudutaan ympäristökansalaisina. (Cantell, Aarnio-Linnanvuori & Tani, 2020, s. 209–212.)

Ympäristökansalaisuuteen ja lasten rooliin ja mahdollisuuksiin toimia osana omia yhteisöjään liittyy osallisuuden, toimijuuden ja kansalaisuuden käsitteet, joihin Stenvall (2018) on perehtynyt väitöskirjassaan. Lasten osallisuuteen liittyy käsityksiä siitä, onko lapsilla esimerkiksi tarpeeksi tietoa esittäessään mielipiteitä tai voivatko lapset tehdä päätöksiä. Käsitykset ja ajatukset lasten roolista päätöksenteossa ja siitä, mitkä asiat ylipäättään kuuluvat lapsille ja mistä heitä tulisi suojella, ovat vaihdelleet eri aikoina. Nyt lapset tunnistetaan länsimaisissa yhteiskunnissa toimijoina, jotka voivat ottaa osaa yhteiskunnassa eri toimintoihin kyvykkäinä ja aikaansaavina yksilöinä. Jo varhaiskasvatuksessa lapsiin kohdistuu vaatimuksia taidoista aktiivisena toimijana toimiseen esimerkiksi omaan varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyen. Lasten toimijuuteen liittyy lasten kanssa toimivien aikuisten käsitys lapsista ja lapsuudesta sekä suhtautuminen lapsiin toimijoina ja mielipiteiden esittäjinä. (Stenvall, 2018, s. 20–21, 146–149.)

Lasten osallisuus määrittyy osaltaan jo YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen kautta. (Unicef, n.d.) Sopimuksen *mukaan ”lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti”*. (Unicef, n.d., s. 11). Sopimuksessa määritellään muiden muassa lasten oikeus mielipiteen ilmaisuun, kunhan ne eivät loukkaa muiden oikeuksia ja lapsen oikeus ajatuksen-, omantunnon-, ja uskonnonvapauteen. (Unicef, n.d., s.12).

Lasten osallisuuden saatetaan pitää toteutuneena, jos lasta on kuultu johonkin häneen liittyvään aiheeseen liittyen. Toisaalta osallisuuteen liitetään myös usein käsitys toiminnasta ja osallistumisesta. Toiminta itsessään ei välttämättä tarkoita kokemusta osallisuudesta eikä osallisuus toisaalta näy aina toimintana. (Stenvall, 2018, s. 146–149.)

Lapset tulee nähdä todellisina toimijoina, omaan ympäristöönsä liittyvien asioiden asiantuntijoina ja yhteiskunnan kansalaisina jo nyt, ei vasta aikuisiksi kasvaessaan. Kasvatusinstituutiot ja opettajat voivat vaikuttaa siihen, miten lasten mielipiteet, mahdollisuus osallisuuteen ja toimijuuteen otetaan huomioon osana kasvatusta ja koulutusta mutta myös näiden instituutioiden ulkopuolella. Osallistava ympäristö, jossa lapsen ääni

ja mielipiteet tulevat kuulluiksi, edistää niin lasten oikeuksien kuin demokratian toteutumista (Rajala, 2016; Stenvall 2018; Venninen, Leinonen, Lipponen & Ojala, 2013.) Varhaiskasvatuksessa lasten osallisuus on haaste ja lasten osallisuuden tukeminen on tärkeää. Tutkimusten mukaan osallisuuden toteutuminen voi vaikuttaa niin lasten taitoihin, itsetuntoon kuin myös päätöksentekotaitojen oppimiseen. (Venninen ym., 2013.) Sekä Rajala (2016) että Venninen ym. (2013) painottavat kasvatuksen ja koulutuksen institutionaalista asemaa ja toiminnan kriittistä arviointia.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa osallisuuden käsite painottuu toimijuutta enemmän. Osallisuuden toteutumisesta ja vahvistamisesta kuvataan muiden muassa sensitiivisen kohtaamisen kautta ja myönteisen kuulluksi ja nähdyksi tulemisen kokemuksen kautta. Myös lasten osallistuminen toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin mainitaan osallisuutta edistävänä. Osallisuutta edistäviä työtapoja ovat esimerkiksi lasten omaehtoinen ja ohjattu leikki, tutkiminen, liikkuminen sekä taiteellinen kokeminen ja ilmaisu. Myös vertaisryhmään ja yhteisöön kuuluminen on merkittävää osallisuuden kannalta. Osallisuuden merkitys kuvaillaan perustana demokraattiselle ja kestäväälle tulevaisuudelle, aktiivisen ja vastuullisen osallistumisen kautta. (Opetushallitus, 2018, s. 26, 29–30, 38, 76.)

Stenvall (2018) kuvaa lasten osallisuutta ja toimijuutta kolmesta näkökulmasta; lasten osallistumisen, lasten kansalaisuuden ja lasten poliittisuuden kautta. Lasten osallistumisen näkökulmasta keskeisenä nähdään lasten osallistumismahdollisuuksien parantaminen ja mahdollisten osallistumisesteiden tunnistaminen ja purkaminen. Osallistumiseen liittyy niin lasten oikeus osallistua kuin myös yhteiskunnan velvollisuus järjestää mahdollisuuksia osallistumiseen. Lasten osallistuminen on usein toiminnallista, konkreettista toimintaa. Oleellista on pohtia sitä, nähdäänkö osallistuminen itsessään päämääränä vai keinona, jonka kautta lapset ovat yhteydessä yhteiskuntaan. (Stenvall, 2018 s. 28, 31–33.) Lasten kansalaisuuden näkökulmasta lapsilla on aikuisten tavoin oikeuksia ja velvollisuuksia yhteiskuntaa kohtaan ja lapset nähdään pitkälti tulevana kansalaisina, joiden kansalaisuutta pyritään vahvistamaan. Lasten kansalaisuus tulisi nähdä yhteisöissä osallistumisena, niin että lasten ilmaisemien mielipiteiden lisäksi mielipiteet tulisivat myös kuulluiksi. Lapset eivät voi toimia samalla tavalla kansalaisina kuin aikuiset, mutta heidän kansalaisuutensa tulisi lähtökohtaisesti nähdä *”tasa-arvoisesti erilaisena”* (Stenvall, 2018, s. 36–39). Lasten kansalaisuudessa haastavaa on se, miten tunnustetaan tulevaisuuden aikuiskansalaisuus ja tämän hetken lapsuuden kansalaisuus, niin että opetuksessa ei korostuisi vain tulevaisuudessa aikuiskansalaisina tarvittavien taitojen opettaminen. (Stenvall, 2018, s. 42–44). Poliittisuus nähdään elämän mittaisena prosessina, johon oma suhde muuttuu. Lasten poliittisuus liittyy suurempiin poliittisiin teemoihin kuten kasvissyöntiin, eläinten oikeuksiin ja ilmaston muutokseen lasten elämän

arjen kautta ja voi olla vaikea määritellä, mitkä ovat lasten asioita ja mitkä eivät. Lasten poliittisuus voi määrittyä minkä tahansa lapselle tärkeän asian kautta. (Stenvall, 2018, s. 46–49.)

Vennisen ym. (2013) tutkimuksessa lasten osallisuus nähdään aktiivisena maailman tulkitsemisena, jossa aikuiset kunnioittavat ja kuuntelevat lapsia ja ovat kiinnostuneita lasten asioista. Lasten on mahdollista kokea osallisuutta yhdessä aikuisen kanssa turvallisessa ympäristössä, jossa heidän tarpeensa on otettu huomioon. Laajemmin määriteltynä osallisuus tarkoittaa sitä, että lasten on mahdollista osallistua päätöksentekoon, heidän ajatuksensa tulevat kuulluiksi, heidän toimintansa huomioidaan, sitä kunnioitetaan ja toiminnalla on myös jotain vaikutusta heidän omaan elämäänsä. (Venninen ym., 2013.)

Rajala (2016) on väitöskirjassaan käsitellyt toimijuuden käsitettä ja toimijuuden toteutumista perusopetuksessa. Rajala (2016) määrittelee toimijuutta ihmisen toteutuneina kykyinä toimia, muuttaa omaan toimintaansa ja sosiaalista ympäristöään. Toimijuuden mahdollistamiseksi opettajan tulee tasapainoilla ja kestää ristiriitaa oppilaiden toimijuuden ja oman kontrollin välillä. Toisaalta juuri tämän ristiriidan myötä voi kehittyä uusia tapoja opettamiselle ja oppimiselle. Oppilaiden toimijuuden vahvistamiseen liittyy myös kuulun ylittäminen koulussa ja koulun ulkopuolella tapahtuvassa oppimisessä. Tämä vaatii taustalle käsityksen oppimisen laajemmasta kehyksestä, jolloin oppilaat ja heidän oppimisensa liittyy laajempaan kehykseen kuin vain luokkahuoneeseen. (Rajala, 2016, s. 31–36.) Lasten osallisuuteen ja toimijuuden toteutumiseen liittyen myös Stenvall (2018) näkee juuri lasten kansalaisuuden muodostuvan myös järjestetyn toiminnan ulkopuolella. Stenvall (2018, s. 42) korostaa tässä arjessa toimimista.

Toimijuuden ja osallisuuden toteutuminen vaatii opettajalta joustavuutta, tarkkaa havainnointia ja todellista pyrkimystä ottaa lasten aloitteet huomioon toiminnassa. (Rajala, 2016; Venninen ym., 2013.) Rajalan (2016) väitöstutkimuksessa tulee esiin se, miten oppilaiden, tässä tapauksessa kouluikäisten, toimijuus voi näyttäytyä opettajan silmissä myös opetuksen häiritsemisenä. Jos opettaja ei tietoisesti pyri ottamaan oppilaiden viestejä huomioon, voi toimijuus jäädä saavuttamatta. (Rajala, 2016). Venninen ym. (2013) painottavat, että lasten osallisuudelle tulee tilaa vasta, kun opettajan kontrollia vähennetään. Osallisuuden tukemiseksi tulee ensinnäkin olla avoin ajatukselle lasten osallisuudesta. Toiseksi tulee luoda mahdollisuuksia kokemuksille osallisuudesta ja tämän jälkeen sitoutua arjessa uudenlaiseen osallisuutta korostavaan toimintaan. Tähän liittyy myös haasteita. Venninen ym. (2013) nimeävät tutkimuksen pohjalta osallisuuden haasteiksi aikuis-lapsi -suhteen, puutteet ammattitaidossa, työn hallintaan ja käytäntöön liittyvät haasteet ja erityiskäytännöt sekä liian vähäinen määrä aikuisia suhteessa lapsiin.

Rajala (2016) kehitti tutkimusten perusteella toimijuuskeskeisen pedagogisen mallin. Malli ottaa opiskelijat kokonaisvaltaisemmin toimijoina huomioon, jolloin heillä on mahdollisuus paremmin yhdistää oppimaansa muuhun elämään luokkahuonetta laajemmalle tavoitteena samalla aktiiviseksi kansalaiseksi kasvaminen. Opetus tulisi liittää osaksi suurempaa kokonaisuutta ja tehdä yhteistyötä esimerkiksi erilaisissa hankkeissa kansalaisjärjestöjen kanssa. Hankkeisiin osallistumisen kautta oppilailla on mahdollisuus päästä oppimaan ajankohtaisista haasteista, joilla on merkitystä myös koulun ulkopuolella. (Rajala, 2016, s. 72–73.).

Aikuisen rooli toimijuuden mahdollistamisessa on olennainen. (Rajala, 2016; Reunamo & Suomela, 2013; Venninen ym., 2013). Aikuisen rooli toimijuuden mahdollistamisessa korostuu erityisesti varhaiskasvatuksessa pienten lasten kohdalla, jotka eivät vielä puhuen ilmaise omaa näkemystään. Pienten lasten osallisuuden turvaaminen vaatii hyvää ammattitaitoa. Opettajalta vaaditaan taitoa tarkkaan havainnointiin ja taitoa ymmärtää myös sanattomia viestejä. Varhaiskasvatuksessa leikin ja erityisesti roolileikin merkitys korostuu osallisuuden toteutumisessa. (Venninen ym., 2013.) Leikillisuus, lapsilähtöisyyden huomioonottaminen ja leikilliset kokemukset luonnonympäristöissä ovat myös olennaisessa osassa lasten luontosuhteen kehittämisessä (Gill, 2014). Lasten leikkejä havainnoimalla opettajan on mahdollista löytää tapoja, joilla tukea osallisuutta. Osallisuuteen liittyen myös lasten vapaalla leikillä on suuri merkitys, sillä leikissä lasten omilla aloitteilla ja päätöksenteolla on suuri rooli. Lasten osallisuuden lisääminen saattaa vaatia muutoksia totuttuihin rutiineihin tai rakenteisiin, jotta varhaiskasvatuksen arjessa olisi tarpeeksi tilaa ja aikaa lasten kuuntelulle. Huomioitavaa lasten osallisuutta koskevaa tutkittua tietoa kohtaan on se, että vaikka osallisuuden merkitys on tunnustettu, on tutkimuksia aiheesta vielä vähän. (Venninen ym., 2013.)

Stenvall (2018) tuo esiin myös lasten yhteiskunnallistumisen ja arvojen merkityksen. Arvot vaikuttavat siihen, millainen arvo annetaan lasten osallistumisen tavoille, miten erilaisia asioita arvostetaan kuin myös siihen, miten lasten osallistuminen kohdataan. Yhteiskunnallistumisessa tavat, joilla lapset osallistuvat tai kokevat osallisuutta voivat olla hyvin erilaisia. Osallisuus ei aina tarkoita näkyvää, aktiivista toimijuutta. Tämä tarkoittaa myös mahdollisuutta valita jääminen sivuun. Stenvallin (2018) mukaan on keskeistä tunnistaa lasten elämästä prosesseja, joissa he oppivat yhdessä toimimisen taitoja ja saavat kokemuksia vaikuttamismahdollisuuksista. Tunne yhteisöön kuulumisesta auttaa kokemaan myös yhteiskunnan laajemmin tärkeänä ja merkityksellisenä. Jos lasten toiminnalle arjessa annetaan laajempia yhteiskunnallisia merkityksiä, se voi laajentaa ymmärrystä yhteiskunnallisista asioista ylipäätään. Yhteiskunnallistuminen vaatii kokonaisvaltaista ajattelumallia, jotta erilaiset tavat osallistumiseen ja mukana olemiseen tulee nähdäyksi. (Stenvall, 2018, s. 131–132, 139–140, 148–151.)

Itsevarmuus ja usko omiin kykyihin vaikuttaa myös toimijuuteen. Ihmiset, jotka uskovat omiin kykyihinsä, pystyvät tehokkaammin ajattelemaan ja tekemään päätöksiä hankalissa tilanteissa. Saavutukset myös vaativat hyvää itsetuntoa. Omien rajojen ja kykyjen ylittäminen taas vaatii sitä, että luottaa omiin kykyihinsä ja ei toimi vain rutiininomaisesti sillä tasolla, jonka jo osaa, vaan pyrkii ylittämään omat odotuksensa. Toisaalta pelkkä usko omiin kykyihin toimia tietyllä tavalla ei riitä, mutta yksilön pystyvyys ja usko omiin kykyihin edistävät toimintaa. (Bandura, 1989.)

Banduran (1989) ajatuksissa toimijuudesta voi mielestäni nähdä yhteyttä kasvatustieteen taustalla voimakkaasti vaikuttavaan Vygotskyn sosiokulttuuriseen näkemykseen oppimisesta ja teoriaan lähikehityksen vyöhykkeestä (Vygotsky, 1978.) Lähikehityksen vyöhyke on Vygotskyn (1978) luoma malli oppimisesta, jossa lapsi oppii ja selviytyy aikuisen avulla vaikeammista tehtävistä, joita ei vielä itsenäisesti osaisi. Lähikehityksen vyöhykkeellä toimiessaan ihminen kehittyy. Tämä vaatii haastavampaa toimintaa, kuin mitä jo osaa. Tällöin toimiessaan on mahdollista niin sanotusti ylittää itsensä ja oppia uutta ja kokea samalla itsensä osaavaksi, oppivaksi toimijaksi. (Bandura, 1989; Tieteen termipankki n.d.b.; Vygotsky, 1978.)

Varhaiskasvatuksen kontekstissa ajattelen, että toimijuuden käsite tulee ymmärtää lasten osallisuuden kautta. Ympäristökasvatusta osana varhaiskasvatusta toteutettaessa, opettajan tulisi pohtia sitä, onko toteutetussa toiminnassa otettu huomioon varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa lasten osallisuudelle asetetut tavoitteet esimerkiksi lasten osallistumisesta toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen ja toisaalta millaiset työtavat uuden oppimiselle on valittu. Tavoite lasten aktiivisiksi kansalaisiksi kasvattamisesta ei ole aivan yksinkertainen ja vaatii taustalle vahvaa osallisuutta toimijuuden kehittymiseksi. Toimijuus liittyy myös olennaisesti Reunamon & Suomelan (2013) laajennetun puumallin mukaiseen ympäristökasvatukseen. (Reunamo & Suomela, 2013). Omaa tutkielmaani koskien on olennaista myöhemmin pohtia millaiseen osallisuuteen ja toimijuuteen ympäristökasvatuksen oppimateriaalit kannustavat. On myös mielenkiintoista pohtia leikin osuutta oppimateriaalien esittelemisissä menetelmissä tutkittuun tietoon peilaten.

4.2 Ympäristökasvatuksen osallisuus: lapset lähiympäristönsä suunnittelijoina

Ympäristökasvatuksessa lasten osallisuus ja ympäristökansalaisina toimiminen omaan ympäristöönsä vaikuttavan toiminnan kautta on olennaista. Osallisuus vaatii aikuisilta lasten todellista huomioimista, pitkäjänteistä työskentelyä ja uskoa siihen, että lapset voivat olla muuttamassa ympäristöä. (Haanpää & af Ursin, 2020; Koskinen, 2010; Reunamo & Suomela, 2013; Stenvall, 2018; Ärlemalm-Hagsér, 2013.) Ympäristökansalaisena toimiessa tavoitteena on todellisten muutosten aikaansaaminen ympäristön tilassa,

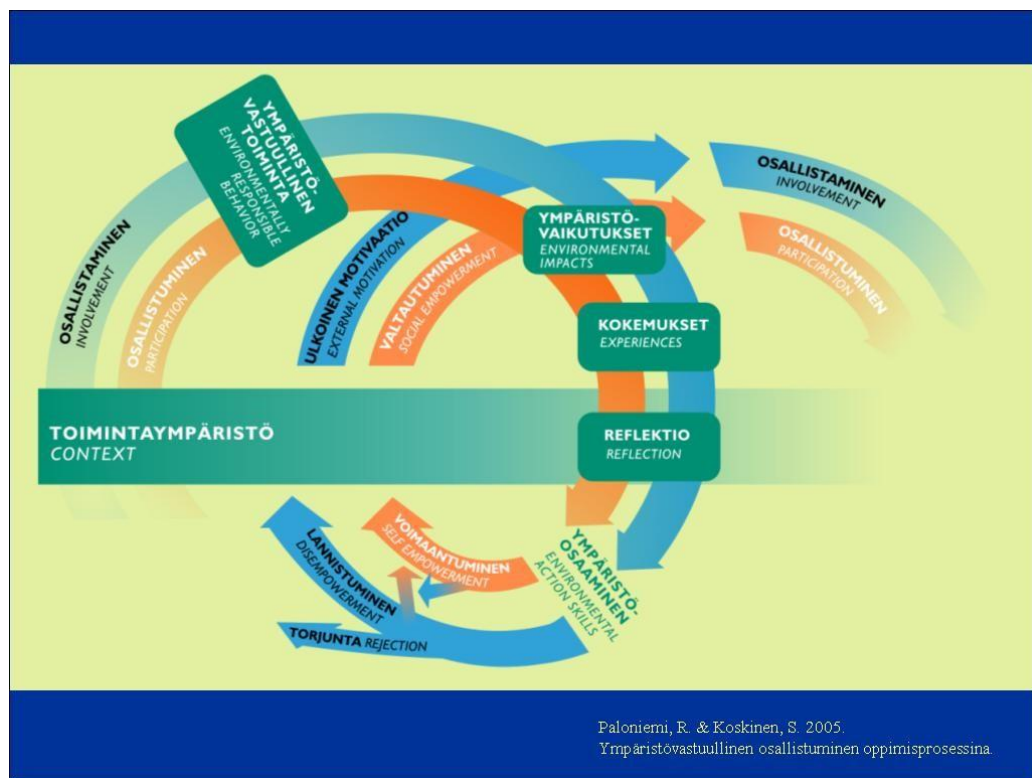
jossa lasten osallisuus yhteisten asioiden hoitamisessa on olennaista. (Cantell, Aarnio-Linnanvuori & Tani, 2020, s. 210–213.)

Osallisuus on yksi ympäristökasvatuksen peruspilareista. Lasten osallisuuteen ympäristökasvatuksessa liittyy olennaisesti se, että lapsi luottaa omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa vaikuttaa. (Haanpää & af Ursin, 2020; Koskinen, 2004, s. 138–140; Pihkala, 2017). Osallisuuden muodostumiseen vaikuttaa voimaantumisen ja valtautumisen tunteet. Valtautuminen liittyy läheisesti toimijuuteen. Jotta lapsi voi olla voimaantumisen lisäksi myös valtautunut, täytyy hänellä olla aidosti mahdollisuus vaikuttaa ja toimia. Tämä kaikki vaatii taustalle kehittyäkseen osallistumiskokemuksia. Opettaja ei voi vain antaa osallisuutta lapsille, vaan se syntyy laadukkaan, suunnitellun, vaikuttavan toiminnan kautta. Lasten osallisuus ja toimijuus ympäristökasvatuksessa voivat toteutua vain, jos lapset ovat aidosti mukana vaikuttamassa esimerkiksi oman lähiympäristönsä kehittämishankkeissa. Tällöin lasten kuuleminen osana oman ympäristönsä suunnittelua ei riitä, vaan heidän pitää saada olla aktiivisina osallistujina mukana hankkeissa muutenkin kuin suunnittelemassa niitä. (Koskinen, 2004, s. 138–140.) Myös Stenvall (2018) painottaa lasten poliittisuuteen liittyen sitä, että lapsilla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa omaan ympäristöönsä. Koska lapset eivät voi osallistua poliittisille areenoille, heillä tulisi olla mahdollisuus tehdä päätöksiä omissa ympäristöissään. (Stenvall, 2018, s. 46–49).

Aktiivisen osallistumisen kautta on mahdollisuus saavuttaa suurempia ympäristökasvatuksen tavoitteita ja tukea lasten kasvua kansalaisuuteen. Osallistumisen kautta myös ympäristösuhde vahvistuu ja lapsi voi oppia näkemään omat vaikutusmahdollisuutensa ja oman osansa kokonaisuudessa. Varhain opitulla omaan ympäristöön vaikuttamisen taidolla näyttää olevan pidemmälle kantavat vaikutukset. (Haanpää & af Ursin, 2010; Koskinen, 2004; Reunamo & Suomela, 2013.) Osallistumisessa myös suhde ja tunne kuulumisesta yhteisöön vahvistuu. (Koskinen, 2004, s. 139.) Stenvallin (2018) mukaan ei kuitenkaan riitä, että lapset tekevät päätöksiä vain jo olemassa oleviin lasten ympäristöihin, esimerkiksi leikkitiloihin liittyen, vaan heillä pitäisi olla laajemmin mahdollisuus vaikuttaa erilaisiin ympäristöihin. (Stenvall, 2018, s. 46–49).

Osallisuuden ja aktiivisen toimijuuden kehittämät taidot voidaan nähdä välttämättöminä tulevaisuuden taitoina pyrittäessä kasvatuksen ja etenkin ympäristökasvatuksen avulla kohti kestävän kehityksen mukaista toimintaa. Toisaalta osallisuuden vaatimusten mukainen toiminta, jossa lapset kohdataan aktiivisina toimijoina ja oman arkensa asiantuntijoina, on myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kirjattu tavoite, jota ei voi ohittaa ympäristökasvatuksessa. (Koskinen, 2004, s. 139–140; Opetushallitus, 2018, s. 14.) Pihkalan (2017) mukaan osallisuuden lisäksi tulee kiinnittää huomiota tunteisiin ja realistiseen maailman tilan käsittelyyn. (Pihkala, 2017.)

Koskinen (2010) on kehittänyt väistöskirjassaan mallia ympäristövastuullisesta osallistumisesta, jossa korostuu lasten osallisuus oppimisprosessina. Malli on ympäristökasvatuksen arviointiin kehitetty työkalu. Mallissa olennaista on ympäristövastuullisen toiminnan jatkuvuus, spiraalimaisuus ja prosessuaalisuus. Ympäristövastuullinen toiminta ei ala tyhjästä eikä pääty esimerkiksi jonkun hankkeen päätyttyä, vaan sen tulisi luoda enemmänkin pohjaa tulevaisuudelle ja spiraalimaisen prosessin uusille kierroksille. Ympäristövastuullisuus tulee nähdä jatkumona, jossa toiminnan kautta on tarkoitus liikkua kohti vastuullisuutta. Mallin mukaan voi arvioida niin kehittämishankkeita, ympäristökasvatustoimintaa kuin myös esimerkiksi yksittäistä ympäristökasvatuskurssia. (Koskinen, 2010, s. 24–27.) Malli ympäristövastuullisesta osallistumisesta oppimisprosessina muistuttaa myös varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksen kokonaisvaltaisuudesta ja prosessimaisuudesta. Omassa tutkielmassani käytän Paloniemen ja Koskisen (2005) mallia (kuva 8) soveltuvien osin varhaiskasvatukseen suunnattujen oppimateriaalien arvioinnissa.



Kuva 8. Ympäristövastuullinen osallistuminen oppimisprosessina. (Paloniemi & Koskinen, 2005. Kuva: Ympäristökasvatus -blogi, n.d.b.).

Reunamon ja Suomelan (2013) laajennetussa puumallissa korostetaan myös osallisuuden merkitystä varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksessa. Lasten oppiessa vaikuttamaan omaan oppimisympäristöönsä he todennäköisemmin oppivat myös myöhemmin vaikuttamaan ympäristöönsä suuremmassa mittakaavassa. Lasten omien ideoiden, arvojen ja tekojen arvostamisella on suuri merkitys. Kun lapset kokevat käytännön kautta, että heidän toimintansa on merkityksellistä ja heidän teoillaan on seurauksia omaan oppimisympäristöön, se ruokkii heidän haluaan toimia. (Reunamo & Suomela, 2013.)

Lasten osallisuuden toteutuminen ei ole aivan yksinkertaista eikä tutkimuksen mukaan aina tavoitteista huolimatta näytä toteutuvan käytännössä varhaiskasvatuksessa. (Ärlemalm-Hagsér, 2013.) Opettajilla on suuri vaikutus etenkin pienten lasten kohdalla siihen, miten lasten omat ehdotukset tulevat huomatuiksi ja osallisuus tulee mahdollistetuksi. Ilman tätä lasten ei voida olettaa osallistuvan toiminnan varsinaiseen suunnitteluun. Lasten omien ehdotusten tuominen konkreettisesti näkyväksi auttaa lapsia ymmärtämään heidän mahdollisuutensa vaikuttaa ja saada aikaan todellisia muutoksia. Aikuisen herkkä toiminta pienten lasten kohdalla voi olla merkittävää myöhemmän toiminnan kannalta, jolloin lapset voivat itse olla *toimijoita ympäristön puolesta* ja nähdä oman toiminnan vaikutukset. Mitä enemmän lasten ideoita otetaan huomioon, sitä enemmän he saavat harjoitusta siitä, miten vaikuttaa ympäristöön. (Reunamo & Suomela, 2013.) Ajattelen, että varhaiskasvatuksen arki vaatisi tarkempaa tarkastelua ja käytäntöjen uudelleen pohtimista ja toiminnan priorisointia, jotta ympäristökasvatuksen ja osallisuuden tavoitteet voivat toteutua. Ympäristökasvatuksen oppimateriaaleihin peilaten lasten kansalaisuuden toteutumista on mielenkiintoista pohtia. Pystytäänkö järjestöjen oppimateriaalien kautta tuottamaan sellaista opetusta, joka kasvattaa kansalaisuuteen nyt eikä vain tulevaisuuteen tähdäten?

4.3 Kansalaiskasvatus ja järjestöjen rooli ympäristökasvatuksessa

Kansalaiskasvatuksella tavoitellaan aktiiviseksi, osallistuvaksi kansalaiseksi kasvattamista. Tämä ei tapahdu itsestään, vaan omaan elinympäristöön vaikuttamiseen tulee kasvaa ja lapsille tulee tarjota todellisia mahdollisuuksia toimimiseen ja vaikuttamiseen. (Haanpää & af Ursin, 2020; Cantell, Aarnio-Linnanvuori & Tani, 2020, s. 213; Koskinen, 2010.) Ympäristökasvatus ja kansalaiskasvatus ovat hyvin lähellä toisiaan. Koskinen (2010) nivoo ympäristökasvatuksen ja kansalaiskasvatuksen käsitteet omassa tutkimuksessa yhteen ympäristökansalaisuuden käsitteen kautta. Hän korostaa aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamisen sijasta aktiivisena kansalaisena olemista demokratian oppimisen kautta, jossa kansalaisuus on osallistuvaa ja itsessään kasvatuksellista. (Koskinen, 2010, s. 17, 21–22.) Tämä ympäristökansalaisuuden käsite laajentaa kansalaisuuden

käsitettä koskemaan erityisesti muiden ihmisten lisäksi luontoa ja tulevia sukupolvia. Ympäristökansalaisuuteen opitaan parhaiten toiminnan kautta. (Haanpää & af Ursin, 2010; Koskinen, 2010, s. 22–23.) Osallistuminen toimintaan voi olla keino, jolla osallistujat saadaan välittämään ympäristöstään enemmän ja kokemaan omistajuutta. Omistajuus on yksi ympäristökansalaisuuden keskeisiä edellytyksiä ja omistajuutta kokiessaan sitoutuminen ja vastuuntunto voivat vahvistua, kun omalla toiminnalla voi vaikuttaa toimintaan tai ympäristöön. Ympäristökansalaisuuden tukeminen voidaan nähdä myös ympäristökasvatuksen tavoitteena, mikäli ympäristökansalaisuus ymmärretään aktiivisena, ympäristövastuullisena kansalaisuutena, jota opitaan osallistumalla ja itse toimimalla. (Koskinen, 2010, s. 22–23.)

Varhaiskasvatuksessa yksittäisillä opettajilla ja työtiimeillä on hyvin vapaa kädet valitessaan toimintatapoja, teemoja ja toiminnan tueksi käytettävää materiaalia. Ympäristökasvatuksen tueksi on saatavilla erityisesti kansalaisjärjestöjen tuottamaa oppimateriaalia. Esittelen seuraavaksi lyhyesti tähän tutkielmaan liittyvät Suomessa toimivat kansalaisjärjestöt, joilla on avointa varhaiskasvatukseen soveltuvaa ympäristökasvatusmateriaalia. Olen rajannut mukaan vain järjestöt ja yhdistykset ja niiden avoimet oppimateriaalit, joten ulkopuolelle jäävät esimerkiksi Suomen Ladun koulutusten takana olevat oppimateriaalit ja Pääkaupunkiseudun Kierrätyskeskus Oy:n materiaalit sen ollessa osakeyhtiö. Tutkielmaan liittyvät järjestöt ovat WWF Suomi, Luonto-Liitto, Suomen luonnonsuojeluliitto, Suomen ympäristökasvatuksen seura ry, FEE Suomi ja Suomen Metsäyhdistys.

WWF Suomi on ympäristöjärjestö, joka on osa kansainvälistä WWF-verkostoa. Suomessa WWF on toiminut vuodesta 1972. WWF kuvaa tavoitteikseen luonnon monimuotoisuuden turvaamisen, ihmisten ekologisen jalanjäljen pienentämisen, rahavirtojen suuntaamisen kestävämpiin kohteisiin ja luonnonvarojen oikeudenmukaisen jaon ja hallinnan. Yhtenä toimintatapana osana kentällä toimimista on ympäristökasvattajien tekemät materiaalit ja niiden kautta innostaminen ympäristön suojeluun. WWF Suomi tarjoaa sivustollaan ideoita ja menetelmiä ympäristökasvatukseen ja opetusmateriaaleista voi hakea erikseen vain varhaiskasvatukseen 4–6-vuotiaille suunnatut materiaalit. (WWF, n.d.a.)

Luonto-Liitto on lasten ja nuorten ympäristöjärjestö; tarkemmin luonnonharrastus- ja ympäristönsuojelujärjestö. Järjestön tavoitteena on yhteiskunta, jossa arvostetaan luonnon moninaisuutta ja sen itseisarvoa. Luonto-Liitto keskittyy nuorten omaehtoiseen ympäristötoimintaan ja on Suomen luonnonsuojeluliiton nuorisojärjestö. Luonto-Liitto on toiminut vuodesta 1943 alkaen. Luonto-Liiton toimintaa on ympäristöpoliittisen vaikuttamisen lisäksi lasten ja nuorten ympäristökasvatus. Järjestön lähtökohtana on nuorten

osallistumisen kautta myös valmiuksien antaminen muuhun yhteiskunnalliseen osallistumiseen. (Luonto-Liitto, n.d.a.)

Suomen luonnonsuojeluliitto (SLL) on ympäristöjärjestö, joka on perustettu vuonna 1938. Järjestön tavoitteena on luonnon suojeleminen Suomessa niin, että yksikään laji ei kuole sukupuuttoon ihmisen toimien vuoksi. Tavoitteena on myös luonnon monimuotoisuuden palauttaminen aktiivisesti ja tietoisuuden lisääminen siitä, että luonto ymmärretään kaiken inhimillisen toiminnan lähtökohdaksi. Suojelutyön arvoja ovat luonnon kunnioittaminen, ihmisen luontosuhteen säilyttäminen ja vahvistaminen sekä terveellisen, turvallisen ja viihtyisän elinympäristön vaaliminen. (Suomen luonnonsuojeluliitto, n.d.)

FEE Suomi on osa Foundation for Environmental Education -verkostoa, joka on ympäristökasvatusjärjestöjen verkosto. FEE Suomi on vuoteen 2018 saakka toiminut nimellä Suomen Ympäristökasvatuksen seura ry. FEE Suomen toimintaa on muiden muassa Vihreä lippu -ohjelman ja sertifikaatin koordinoiminen Suomessa. FEE Suomi julkaisee Ympäristökasvatus -lehteä. Osana toimintaa on myös opettajien ja kasvattajien kouluttaminen ja vaikuttamistyö ympäristökasvatuksen edistämiseksi. Suomen ympäristökasvatuksen seuran ajoilta sekä FEE Suomen nimellä on saatavilla avointa ympäristökasvatuksen opetusmateriaalia. (FEE Suomi, n.d.).

Suomen metsäyhdistys (SMY) on yhdistys, joka tarjoaa tietoa metsien käytöstä. Metsien käytön näkökulmina mainitaan puuntuotanto, virkistys, luonnonhoito, suojelu ja innovaatiot sekä biotalous ja kiertotalous. Toiminta jakautuu nuorisoviestintään, jonka osana mainitaan opetussisällöt sekä vaikuttaja- ja metsäviestintä. Suomen metsäyhdistys nostaa metsän esiin opetus- ja oppimisympäristönä. Metsäyhdistyksellä on myös avoimia opetusmateriaaleja. (Suomen metsäyhdistys, n.d.).

Kerron tarkemmin järjestöjen ja materiaalien valikoitumisesta mukaan omaan tutkielmaani aineistoa ja sen koontia kuvatessani.

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on analysoida ja tulkita ympäristökasvatusta toteuttavien kansalaisjärjestöjen tekemiä varhaiskasvatukseen suunnattuja oppimateriaaleja. Tutkimuksessa on tarkoitus selvittää, millaiseen ympäristökasvatuksen toteuttamiseen materiaalit kannustavat. Tarkoitus on selvittää oppimateriaalien luomaa kuvaa ympäristökasvatuksesta ja sen mahdollisista painotuksista, luontosuhteesta materiaalin perusteella ja siitä, millaisia tavoitteita kasvatuksella on suhteessa sen kohteena oleviin lapsiin. Tavoitteena on selvittää etenkin varhaiskasvatukseen suunnattujen oppimateriaalien sisältöä ympäristökasvatuksen eri osa-alueiden kannalta.

Tutkimuskysymykset:

1. Minkälaista kuvaa kansalaisjärjestöjen oppimateriaalit luovat varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksesta?
2. Millä tavoin luontosuhde tulee esille ympäristökasvatuksen oppimateriaaleissa?
3. Millainen rooli lapsilla on osana ympäristökasvatusta oppimateriaalien perusteella?

Etsin vastauksia tutkimuskysymyksiin perehtymällä ympäristökasvatuksen oppimateriaaleihin, joita kansalaisjärjestöt ovat toteuttaneet varhaiskasvatusikäisten ympäristökasvatuksen toteuttamisen tueksi. Tutkimuskysymyksiin vastauksia etsiessäni käytän apuna ympäristökasvatuksen teoriaan liittyviä malleja. Tutkin aineistoani peilaten niitä Palmerin (1998) puumallissa esitettyjen ympäristökasvatuksen osa-alueisiin. Materiaalien luomaa kuvaa tutkiessa kiinnitän huomiota aineistossa myös niiden sisältämään kuvalliseen materiaaliin ja analysoin yleisesti kuvituksen luomaa kuvaa ympäristökasvatuksesta. Luontosuhteen käsitettä ja aineiston esittämää kuvaa luontosuhteesta peilaan Salmisen (2018) kokonaisvaltaisen luontosuhdekäsityksen malliin. Ympäristökasvatuksen ja kansalaiskasvatuksen tavoitteita tutkin peilaten oppimateriaaleja valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden asettamiin tavoitteisiin ympäristökasvatuksesta ja lasten osallisuudesta ja toimijuudesta siihen. Käytän tässä apuna Palmerin (1998) puumallista kehiteltyä laajennettua puumallia (Reunamo & Suomela, 2013). Taustalla vaikuttaa myös Paloniemen ja Koskisen (2005) ympäristövastuullisen osallistumisen oppimisprosessin malli.

6 Tutkimuksen toteutus

Seuraavaksi esittelen tutkielmani toteutusta. Esittelen ensin tutkimusmenetelmiä ja aineistoani sekä aineiston valikoitumiseen vaikuttaneita asioita. Lopuksi kerron aineiston analysoinnista.

6.1 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuskohde

Tutkimukseni on laadullinen kasvatustieteellinen tutkimus. Kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena on kasvatustodellisuus ja omassa tutkielmassani se kohdistuu toimintaan laajemmin käsitellen oppimateriaalien kautta toiminnan sisältöä ja siihen mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä. Ihmistieteille tyypillisesti tutkimuksen kohteina olisivat ihmiset, mutta omassa tutkimuksessani olen keskittynyt kasvatuksen ja opetuksen sisältöön oppimateriaalien kautta, joten perinteinen ihmistieteellinen tutkimusote ja sen erityispiirteet eivät täysin päde tässä tutkielmassa. (Metsämuuronen, 2011, s. 20.)

Laadullisen tutkimuksen analyysissä aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena. Alasuutari (2011) kuvaa laadullisen tutkimuksen tekemisen mallia arvoituksen ratkaisemiseksi. Jotta arvoitus tulee ratkaistua, on laadullisessa analyysissä ensin pelkistettävä aineistosta tehdyt havainnot. Aineistoa tarkasteltaessa tutkijan tulee kiinnittää huomiota vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen kannalta olennaista. Arvoituksen ratkaisemista vastaavaa vaihetta nimitetään myös tulosten tulkinnaksi. (Alasuutari, 2011, luku 2.) Kerron oman tutkielmani aineiston analysoinnista tarkemmin sitä käsittelevässä luvussa.

Koska varhaiskasvatuksen toteuttamisen tueksi ei ole olemassa samanlaisia oppikirjoja kuin perusopetukseen, ei oma tutkielmani ole suoraan oppikirjojen tutkimusta. Tutkielmassani sovellan kuitenkin oppikirjojen tutkimukselle tyypillistä otetta. Hiidenmaa (2015, s. 27–28) toteaa, että oppikirjojen tutkimus on melko suosittua juuri opinnäytetöissä, mutta laajempaa tutkimusta on vähän. Tämän huomasin myös itse etsiessäni kirjallisuutta ja tietoa oppikirjatutkimuksesta. Varhaiskasvatukseen liittyen saatavilla olevat teokset käsittelevät joko esiopetukseen tarkoitettua kirjallisuutta tai lapsille suunnattuja satukirjoja tietyn teeman ympäriltä. Tässä tutkielmassa kohteena on oppimateriaaleiksi tarkoitetut järjestöjen ympäristökasvatusmateriaalit varhaiskasvatukseen, sillä niiden lisäksi ei tietääkseni ole saatavilla varsinaisia opettajien oppaita, tehtäväkirjoja tai toimintavinkkejä juuri ympäristökasvatukseen liittyen.

Oppikirjojen tutkimuksessa laadulliset menetelmät korostuvat. Tutkimukset käsittelevät usein tekstejä ja sisältöjä sekä osittain myös kuvitusta. Kuvituksen ja kuvien tutkimuksessa voi suuntana olla esimerkiksi kuvituksen keinot ja sisältö, kuvituksen hyö-

dyntäminen pedagogisesti tai kriittinen kuvatutkimus esimerkiksi kuvien välittämien piiloviestien tutkimisen kautta. (Hiidenmaa, 2015, s. 28.) Omassa tutkielmassani tulen kiinnostamaan huomiota myös kuviin ja kuvitukseen. Pohdin kuvien välittämää kuvaa ympäristökasvatuksen aiheista kyseisissä materiaaleissa.

Minua kiinnostaa myös se, millaiseksi kansalaiseksi oppimateriaalien perusteella kasvatetaan. Voi ajatella, että oppimateriaalit rakentavat myös jonkinlaista maailmankuvaa ja materiaaleja tutkiessa voi etsiä niin sanottuja piilosisältöjä. Oppimateriaaleissa maailmankuvaa voivat rakentaa Hiidenmaan (2015, s. 32) mukaan muiden muassa kuvitus, valitut tekstikatkelmat ja muut kerronnan keinot. Kansalaisuutta ja kansalaiseksi kasvamista pohdin erityisesti materiaalien luoman kuvan kautta siitä, millaista on lasten osallisuus tai toimijuus ympäristökasvatuksessa.

Varhaiskasvatukseen suunnatut oppimateriaalit käsittävät yleensä esiopetuksen suunnattuja oppikirjoja. Vaikka esiopetuksen yhtenä tarkoituksena olisi madaltaa koulun aloittamisen kynnystä, korostuu oppimisessa leikit ja pelit, draama ja sadut varsinaisten oppikirjojen ja tehtäväkirjojen sijaan. Oppimistilanteet ovat parhaimmillaan, kun ne toteutuvat leikin ehdoilla. Leikkiessä ja pelatessa lapsi on aktiivinen toimija ja samalla aikuisen on mahdollista edesauttaa oppimista. (Julkunen, 2015, s. 73, 77–79.) Tässä tutkielmassa en keskity esiopetusikäisille suunnattuihin materiaaleihin, joten sovellan ajatusta materiaalien sisältöä tarkastellessani.

Käsitteet ja niiden tarkka määrittely on olennainen osa tutkimusta ja sen toistettavuutta (Metsämuuronen, 2011, s. 38). Tutkimukseni kohteena olevat varhaiskasvatukseen suunnatut ympäristökasvatuksen oppimateriaalit ja niiden sisällön analysointi perustuvat ympäristökasvatusta määrittäviin käsitteisiin. Olen pyrkinyt aiemmin määrittelemään käsitteet ja mallit, jotka ovat tutkimukseni kannalta olennaisia. Teoriapohjaisessa tutkimuksessa kirjallisuudessa esiteltyt teoriat kytketään todellisuuteen (Metsämuuronen, 2011, s. 102). Omassa tutkimuksessani hyödynnän kirjallisuudessa esitettyjä teorioita ja malleja peilaten niitä todellisuuteen, tässä tapauksessa oppimateriaaleista koostuvaan aineistooni.

Aineistoa analysoin sisällön analyysin keinoin. Metsämuuronen (2011) esittää sisällön analyysin vaiheet Syrjäläisen (1994) seitsemän eri vaiheen mukaan. Sisällön analyysissä tutkijan on aluksi perinpohjaisesti perehdyttävä omaan aineistoon ja siihen liittyviin käsitteisiin. Ensimmäistä vaihetta nimitetään *tutkijan herkistymiseksi*. Toinen vaihe on ajattelutyötä, jossa aineisto *sisäistetään ja teoretisoidaan*. Kolmanneksi tutkija tekee aineistolleen *karkean luokittelun* muodostaen keskeiset teemat tai luokat. Tämän jälkeen on syytä *täsmentää tutkimustehtävää ja käsitteitä*. Tutkijan on seuraavassa vaiheessa *todettava ilmiöiden esiintymistiheys* aineistossaan ja todeta mahdolliset poikkeukset, joi-

den pohjalta tutkija tekee uuden luokittelun. Luokittelun jälkeen tutkija tekee *ristiinvalidi-
oinnin*, jossa hän aineistoon pohjaten joko puoltaa tai horjuttaa saatuja luokkia. Näiden
vaiheiden myötä tutkija tekee *johtopäätökset ja tulkinnan* aineistostaan. (Metsä-
muuronen, 2011, s. 128.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat sisällönanalyysiin etenemistä hieman toisin.
Aluksi tutkijan tulee tehdä vahva päätös siitä, mikä omassa aineistossa kiinnostaa.
Toiseksi aineistosta käydään läpi ja merkitään kiinnostuksen kohteet ja jätetään samalla
muut osa-alueet huomiotta. Merkityt asiat kootaan erilleen muusta aineistosta. Tämän jäl-
keen aineistoa luokitellaan, teemoitellaan ja tyypitellään. Lopuksi kirjoitetaan yhteenveto.
(Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 104.)

Laadullisen tutkimuksen analyysivaiheessa havaintoja yhdistäessä poikkeusta-
paukset ja niiden huomaaminen ovat olennaisessa roolissa. Poikkeustapausten huo-
maamisen jälkeen tutkijan tulee pohtia aiemmin muodostamia havaintoja ja luokitte-
luja uudelleen ja myös muotoilla niitä uudelleen. (Alasuutari, 2011, luku 2.) Aineistosta
tehtävät havainnot eivät ole vielä tutkimustuloksia, vaan vasta johtolankoja kohti tulkin-
toja ja tuloksia. Tutkimuksessa tuloksiin pääsemisen ehtona on teoreettinen viitekehys,
joka määrittää sen näkökulman, jolla tutkimuksen aineistoa tutkii. Tutkimuksen metodin
valinta pohjaa myös teoreettiseen viitekehukseen. (Alasuutari, 2011, luku 4.) Omassa
tutkimuksessani pyrin havainnoimaan aineistoani tarkasti pohjautuen juuri teoreettiseen
viitekehukseen. Toisaalta myös laadullista tutkimusta tehdessä havaintoja voi tyypitellä
ja taulukoida. Vaikka taulukointi tuo mieleen määrälliset tutkimusmenetelmät, se voi olla
toimiva apukeino aineiston esittelyyn ja sen todistamiseen, että aineistoa käyttää syste-
maattisesti. (Alasuutari, 2011, luku 10.)

6.2 Aineiston esittely

Tutkielmani aineisto ei ole kerätty laadulliselle tutkimukselle perinteisimmillä metodeilla
haastatteleamalla, havainnoimalla tai kyselyillä. Laadullisen tutkimuksen aineisto voi olla
myös erilaisista dokumenteista kerättyä tietoa. Tällaiset kirjalliset dokumentit voidaan ja-
otella yksityisiin ja joukkotiedotuksen tuotteisiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 83, 96.)
Tutkimusaineistoni koostuu kirjallisista dokumenteista, jotka voi lukea kuuluvaksi jouk-
kotiedotuksen tuotteisiin. Tutkimusaineistoni koostuu Suomessa toimivien ympäristökas-
vatusta toteuttavien kansalaisjärjestöjen varhaiskasvatukseen suunnatuista oppimateri-
aaleista. Aineistoa kootessani ja hakukoneella etsiessäni olen tehnyt rajauksia niin, että
mukana aineistossa on vain järjestöjen tuottamia ympäristökasvatuksen oppimateriaa-
leja, jotka ovat avoimia ja näin ollen avoimesti käytettävissä opetusmateriaaleina. Tutki-
muksen kohteena ovat varhaiskasvatukseen suunnatut materiaalit. Olen pyrkinyt kokoa-
maan aineistooni uusimmat saatavilla olevat materiaalit kuitenkin niin, että mukana on

useiden eri järjestöjen materiaaleja eikä vain ajallisen rajauksen mukaan valikoituneita. Näiden rajausten myötä aineistoni koostuu vuosien 2008–2020 välillä julkaistuista materiaaleista.

Olen koonnut aineistoni hakemalla sitä hakukoneen avulla sekä etsimällä suoraan järjestöjen internetsivuilta. Tämän lisäksi olen käyttänyt mappa.fi-materiaalipankin materiaalihakua. Haussa rajasin pois maksulliset materiaalit ja hain ainoastaan varhaiskasvatusikäisille suunnattuja materiaaleja. Aineistoa kootessa rajasin tutkimuksen koskemaan oppimateriaalipaketteja ympäristökasvatukseen liittyen. Rajauksen myötä tutkimuksen ulkopuolelle jäävät yksittäiset toimintavinkit ja erilaiset yksittäiset kädentaitovinkit ympäristökasvatusteemaan liittyen. Koska tutkimuksen kohteena ovat järjestöjen oppimateriaalit, jää ulkopuolelle muiden muassa Pääkaupunkiseudun Kierrätyskeskus Oy:n tuottamat oppimateriaalit sen kuullessa toimintaperiaatteiltaan yrityksiin eikä yhdistyksiin. Myös Suomen Ladun tuottamat materiaalit rajautuvat pois tästä tutkimuksesta, vaikka Suomen Latu on järjestö. Suomen Ladun ympäristökasvatusteemaisten oppimateriaalien käyttö vaatii erillisten koulutusten käymistä eivätkä materiaalit ole vapaasti ladattavissa. Ulkopuolelle jää myös joitakin hankkeiden kautta tuotettuja materiaaleja, jotka eivät ole tehty minkään tietyn järjestön kanssa yhteistyössä.

Rajausten myötä aineistoni koostuu kahdestatoista erillisestä materiaalipaketista, jotka muodostavat yhteensä 241 sivun laajuisen aineiston (taulukko 2). Mukana on materiaalia viideltä eri järjestöltä 12 viime vuoden ajalta. Dokumentit on taulukossa lueteltu julkaisuvuoden mukaan. Käytän numerointia 1–12 myöhemmin aineiston analyysissä luokittelun apuna. Aineistoni koostuu pdf-dokumenteista. Dokumentit sisältävät niin kirjallista kuin kuvallistakin materiaalia. Osa dokumenteista sisältää opettajan oppaan tyyllisesti tietoja ja toimintavinkkejä tietyistä aiheista. Osassa dokumentteja on myös suoraan lapsille suunnattua aineistoa kuvien, tehtävien tai esimerkiksi kuvitettujen satujen muodossa. Aineiston analyysivaiheessa minun tulee ottaa huomioon tämän aineiston monimuotoinen sisältö. Seuraavaksi esittelen aineistoa ja eri materiaalien tavoitteita, kohderyhmiä sekä sisältöjä lyhyesti.

Metsäankka (2008) on Suomen metsäyhdistyksen julkaisema satukirja, jonka tarkoituksena on kertoa lapsille miten ja mitä puusta syntyy. Tarinassa kerrotaan, miten puusta tehdään lautoja ja laudoista edelleen puuleluja. Materiaalissa korostuvat suuret kuvituskuvat ja lyhyehköt tekstit. Satukirja on suunnattu varhaiskasvatukseen. Suomen metsäyhdistyksen sivuilla metsää kuvataan mainiona opetus- ja oppimisympäristönä sekä korostetaan sen tärkeyttä, että jokainen suomalainen tuntisi metsän uusiutuvana luonnonvarana. (Suomen metsäyhdistys, n.d.)

Taulukko 2. Aineisto.

| | Järjestö | Materiaali | Sivumäärä |
|-----|-------------------------------|---|--------------------|
| 1. | Suomen metsäyhdistys ry | <i>Metsäankka.</i> (2008) | 32 |
| 2. | WWF | <i>Luonto kutsuu seikkailuun! Tekemistä luontoretelle.</i> (2011) | 9 |
| 3. | WWF | <i>Matti ahma – ahmatti. Metsien tuntematon suurpeto.</i> (2012) | 5 |
| 4. | Luonto-Liitto | <i>Kosketa puuta, maista mustikkaa – Luontopolku lapsille.</i> (2014) <i>Luontopolkutaulut.</i> <i>Kasvilajikortit.</i> <i>Ravintoketjut ja hippaleikkikortit.</i> | 20 4 30 4 |
| 5. | Suomen ympäristökasvatusseura | <i>Yhteinen maapallo</i> (2015) | 32 |
| 6. | Suomen luonnon-suojeluliitto | <i>Norppatouhujä.</i> (2016) | 29 |
| 7. | Suomen luonnon-suojeluliitto | <i>Koulupäivä eläimenä – Ideakirja hurjan hauskoihin oppitunteihin.</i> (2017) | 17 |
| 8. | WWF | <i>Saimaan kuutti ja lumiukko – Opettajan opas.</i> (Toinen painos.) (2017) | 16 |
| 9. | WWF | <i>Saimaan kuutti ja lumiukko.</i> (Kolmas painos.) (2019) | 20 |
| 10. | FEE Suomi | <i>Pieni opas ilmastokasvatukseen</i> (2019) | 5 |
| 11. | Suomen luonnon-suojeluliitto | <i>Veeti kuuttiin vuosi.</i> (2020) | 8 |
| 12. | WWF | <i>Ilmasto-opetusvinkit varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen.</i> (2020) | 8 |

Luonto kutsuu seikkailuun! (2011) on WWF:n julkaisema vihko, jonka alaotsikko kuuluu ”*Tekemistä luontoretelle*”. Materiaali sisältää vinkkejä luontoretelle ja tarkennettuna ”*kasvien tutkimista, käsillä katselemista, muurahaistaidetta ja lintujen seuraamista*”. WWF:n oman oppimateriaalien teemoittelun mukaan materiaali liittyy luontosuhteeseen, metsään, monimuotoisuuteen ja ulkona oppimiseen ja on suunnattu sekä 4–6-vuotiaille että 7–9-vuotiaille. (WWF n.d.b.) Materiaalin julkaisuvuosi on ollut YK:n kansainvälinen metsävuosi ja WWF Suomessa on työskennellyt metsäluonnon monimuotoisuuden turvaamiseksi (WWF, 2011).

Matti ahma – ahmatti (2012) on vihko, joka sisältää tarinan Matti-ahmasta sekä tietoa ahmoista. Lisäksi materiaalissa on leikkejä, jotka tutustuttavat ahman elämään. WWF:n teemoittelun mukaan materiaali liittyy luontosuhteeseen ja uhanalaisiin lajeihin. Materiaali on suunnattu 4–6-vuotiaille. (WWF, n.d.c.)

Kosketa puuta, maista mustikkaa (2014) on Luonto-Liiton sivuilla julkaistu materiaali, jonka mukaan kasvattajien on mahdollista toteuttaa luontopolku, joka ohjaa aistimaan ja havainnoimaan luontoa. Materiaali koostuu ohjaajan oppaasta ja sitä tukevasta kuvallisesta materiaalista. Luontopolun toteuttamisen tueksi on kuvallinen materiaali, joka sisältää piirrettyjä kuvatauluja ja kasvilajikortteja. Luontopolun toteutus soveltuu

materiaalin mukaan lapsille 5-vuotiaista ylöspäin. Materiaalin kerrotaan sisältävän tietoa metsästä ja vinkkejä luontoretken ohjaamiseen. Materiaalia voi soveltaa haluamaansa ympäristöön, esimerkiksi lähimetsässä toteuttavaksi. Materiaalin saatetekstissä Luonto-Liiton sivuilla todetaan, että *”luonnossa liikkuminen tukee lapsen terveyttä ja hyvinvointia monin tavoin ja aistiharjoitukset rikastavat kokemustamme metsästä.”* (Luonto-Liitto, n.d.b.)

Yhteinen maapallo (2015) on kasvattajan opas globaaliin ympäristökasvatukseen. Vihreä lippu- sivuston mukaan tärkeintä on oppia, *”kuinka maapallo on meidän kaikkien yhteinen ja kuinka voimme yhdessä toimia sen suojelemiseksi myös tuleville sukupolville”*. Vihreä lippu -sivuston mukaan opas ohjaa tutustumaan monimuotoisuuteen ja hahmottamaan omaa osaa globaaleissa vaikutusten ketjuissa. Opas on Vihreä lippu -toiminnan avointa materiaalia. Lisäksi olisi saatavilla tukimateriaalia, joka on suunnattu vain Vihreä lippu -ohjelmaan osallistuville. (Vihreä lippu, n.d.a.) Vihreä lippu on osa kansainvälistä Eco School -ohjelmaa. Ohjelmaan osallistuminen on oppilaitoksille maksullista. Ohjelma keskittyy kestävän kehityksen teemoihin ja ohjelman myötä on mahdollista saada ympäristösertifikaatti. (Vihreä lippu, n.d.b.) Opas on julkaistu vuonna 2015, jolloin FEE Suomi toimi vielä Suomen ympäristökasvatusseura -nimisenä järjestönä.

Norppatouhuja (2016) on Suomen luonnonsuojeluliiton julkaisema kirja, joka sisältää tietoa saimaannorpasta ja vinkkejä Saimaa- ja norppa-aiheiseen toimintaan alakouluille. Kirja pohjautuu Koljanderin (2013) tekemään opinnäytetyöhön, jonka ohessa on syntynyt *Norppatouhuja -vinkkivihko varhaiskasvattajille*. (Suomen luonnonsuojeluliitto, 2016). Tämä vinkkivihko on tietojeni mukaan saatavilla vain osana opinnäytetyötä eikä ole Suomen luonnonsuojeluliiton julkaisemaa oppimateriaalia. Olen omassa tutkielmassani tutustunut myös alkuperäiseen, varsinaisesti varhaiskasvatukseen suunnattuun vinkkivihkoon, mutta tutkimuksen aineistona käytän Suomen luonnonsuojeluliiton julkaisemaa päivitettyä versiota, huolimatta sen sisällön osittaisesta päivityksestä vastaamaan myös alakoulun tarpeisiin. Julkaistussa *Norppatouhuja* -materiaalissa on paljon samaa sisältöä kuin alkuperäisessä opinnäytetyössä. Mappa.fi materiaalipankin haku-koneen mukaan *Norppatouhuja* -materiaalin kohderyhmäksi on asetettu myös varhaiskasvatusikäiset lapset. (Mappa.fi, n.d.a.)

Koulupäivä eläimenä on vuonna 2017 julkaistu materiaali, jonka sisältö on koottu esikouluille ja kouluille järjestetyn kilpailun tuotoksista. Kilpailussa esikoulut ja alakoulu-luokat on kutsuttu juhlimaan Suomen luonnon päivää vuonna 2016. Materiaalin avulla on tarkoitus perehtyä eläinten maailmaan muuttumalla päivän ajaksi luonnon asukkaaksi esimerkiksi roolileikin keinoin. (Suomen luonnonsuojeluliitto, n.d.) Materiaali soveltuu

sekä esikouluikäisille että alakoulun oppitunneille. Materiaalin mukaan se soveltuu käytettäväksi niin lyhyempien oppituntien kuin myös pidempien projektien toteuttamisessa. Materiaalin toteuttamista on tukenut Fortum. (Suomen luonnonsuojeluliitto, 2017.)

Saimaan kuutti ja lumiukko – Opettajan opas (2017) ja Saimaan kuutti ja lumiukko -satuvihko (2019) ovat WWF:n oppimateriaaleja norppa-teemasta. Ne on luokiteltu käsittelevän ilmastoa ja energiaa, luontosuhdetta, talviluontoa, uhanalaisia lajeja ja vettä. Materiaaliin kuuluu satuvihko, joka on tarkoitettu johdannoksi aiheeseen. Opettajan opas sisältää tehtäviä ja harjoituksia, esimerkiksi tutkimustehtäviä luonnon ja ilmaston merkityksen havainnointiin ja leikkejä, joissa eläydytään norpan elämään. Mukana on myös kädentaitotehtäviä. Materiaali on suunnattu 4–9-vuotiaille, mutta erityisesti sitä on suositeltu esiopetuskäyttöön. (WWF, n.d.d.)

Pieni opas ilmastokasvatukseen (2019) on Vihreä lippu -sivustolla julkaistu kaikille avoin materiaali ilmastokasvatukseen. Materiaalin tavoitteena on antaa tukea ilmastomuutoksesta puhumiseen ja ilmastotunteiden käsittelyyn lasten ja nuorten kanssa. Oppaassa on myös vinkkejä käytännön ilmastotekoihin toteutettavaksi esimerkiksi päiväkodeissa tai kouluissa. Oppaan kerrotaan olevan esimakua tulevasta laajemmasta Vihreä lippu -ohjelman ilmastomuutos-teemamateriaalista. (Vihreä lippu, 2019.)

Veeti kuuttiin vuosi on vuonna 2020 uudelleen julkaistu satuvihko, joka kertoo saimaannorpan elämästä vuodenaikojen vaihdellessa. Satuvihko on Suomen luonnonsuojeluliiton julkaisemaa materiaalia. Satuvihkoa on muokattu aiemmin vuonna 2018 julkaisusta ja nyt se on tuotettu osana Kaakkois-Suomi-Venäjä CBS 2014-2020 -ohjelman hanketta. Materiaali on julkaistu suomeksi, englanniksi ja venäjäksi. (Mappa.fi, n.d.b.)

Ilmasto-opetusvinkit varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen- materiaali on julkaistu vuonna 2020. Se on WWF Suomen julkaisema ilmasto-opetusvinkkejä varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen sisältävä materiaali. Materiaalin teemoja ovat Earth Hour, ilmasto ja energia sekä kestävä elämäntapa. Materiaali sisältää keskustelunaiheita, leikkejä ja askarteluvinkkejä. (WWF, n.d.e.)

Tämän aineiston pohjalta pyrin vastaamaan tutkimusongelmaani ja tutkimuskysymyksiini. Selostan seuraavaksi, miten olen tutustunut aineistooni ja analysoinut sitä.

6.3 Aineiston analysointi sisällönanalyysinä

Tutkielmassani käytän aineiston analysointiin sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on yksi perusanalyysimenetelmä laadullisessa tutkimuksessa. Tutkimusaineistoni koostuu dokumenteista ja tällaisten dokumenttien analyysissä voidaan käyttää sisällönanalyysiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 96, 117.) Analysoin aineistoani aiemmin esiteltyn (Metsämuuronen, 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2018) sisällön analyysin vaiheiden mukaan molempia tapoja omaan aineistooni soveltaen.

Sisällönanalyysi on menetelmänä sellainen, johon voidaan soveltaa monenlaisia teoreettisia lähtökohtia. Analyysivaiheessa on otettava huomioon se, millainen teorian merkitys on tässä laadullisessa tutkimuksessa. Tässä tutkielmassa teoria ja teoriassa esitellyt mallit toimivat analyysin apuna. Analysoin aineistoani teoriaohjaavasti, jolloin aikaisemmat tiedot ja teoria ohjaavat aineistosta valittavia analyysiyksiköitä. Tämän tutkielman tarkoitus ei ole testata aiempia teorioita, jolloin kyse ei ole teorialähtöisestä analyysistä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 104, 107–110.)

Sisällönanalyysi on myös kritisoitu analyysimenetelmä. Salo (2015) huomauttaa, että sisällönanalyysissä on vaarana vain aineiston luokittelu, jossa varsinainen analysointi jää tekemättä. Sisällönanalyysi voisi Salo (2015) mukaan toimia paremmin vain aineiston luokittelussa tutkimuksen aluksi, jonka jälkeen tutkija siirtyisi varsinaiseen analysointivaiheeseen. (Salo, 2015, s. 166–169.) Tässä tutkielmassa ajattelen teoriaohjaavan sisällönanalyysin toimivaksi keinoksi saada tietoa erilaisista dokumenteista koostuvasta aineistosta. Sisällönanalyysi sopii tämän aineiston analysointiin, sillä analyysin taustalla vaikuttavat ympäristökasvatuksen teoriat ja mallit. Sisällönanalyysi mahdollistaa systemaattisen ja objektiivisen menetelmän dokumenttien analysointiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117).

Toisaalta myös Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat esiin ajatuksen sisällönanalyysin vaaroista. Vaikka sisällönanalyysin tekeminen ei vaadi syvää teoreettista tietämystä ja se sopii esimerkiksi juuri opinnäytetyön tekemiseen, ei analyysin tekemiseen riitä niukka aineisto, josta tutkija on vain tekevinään analyysiä järjestelemällä aineistoaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 145–146.) Oma aineistoni on kuitenkin laaja ja koostuu dokumenteista, joiden sisältöön en ole haastattelun tai muun aineiston keräämisen menetelmän kautta vaikuttanut. Pidän uhkaa pienenä, että sortuisin vain järjestelemään aineistoani.

Tutustuin aineistoon jo sitä kootessani. Kiinnitin aineistoa selaillessa huomiota sen sisältämään kuvalliseen materiaaliin. Totesin tarkemman aineistoon tutustumisen myötä, että aineistoa analysoidessani minun tulee kiinnittää huomiota myös kuviin ja niiden merkitykseen tekstien lisäksi. Tarkensin tässä vaiheessa tutkimustehtävääni sekä tutkimuskysymyksiäni ottamalla mukaan kuvien analysoinnin osana oppimateriaalien analysointia.

Latasin aineistoni pdf-muotoisina tiedostoina omalle tietokoneelleni ja järjestin julkaisuvuoden ja järjestöjen mukaan. Kokosin aluksi järjestöjen tietojen lisäksi saatavilla olevat tarkemmat tiedot materiaalien tekijöistä ja tarkemmat kuvaukset aineiston sisällöstä. Kokosin myös tiedot aineiston sivumäärästä hahmottaakseni kokonaisuutta paremmin. Tutustuin tässä vaiheessa myös aineiston tuottaneeseen järjestöön ja järjestöjen tavoitteisiin ympäristökasvatukseen liittyen.

Seuraavassa analyysivaiheessa luin materiaalit läpi samalla merkiten niihin yleisiä huomioita aineistosta. Pyrin pitämään mielessäni tutkimuskysymykseni ja kiinnittämään heti huomiota kysymysten mukaisesti materiaaleihin. En tässä vaiheessa luokitellut huomioitani vielä tutkimuskysymysten mukaan. Tämän jälkeen tarkastelin aineistoa ja siihen tekemiäni merkintöjä kokonaisuutena. Aloitin aineistoon tekemieni merkintöjen jaottelun tutkimuskysymysten mukaisesti eri teemoihin. Käytin teemoissa pohjana teoriassa esitettyjä malleja ja niiden jäsennyttä.

Aineistossani kuvituksella on melko suuri rooli. Oppimateriaaleissa on kuvitusta sekä lasten kanssa katsottavaksi ja oppimateriaalin mukaisen ympäristökasvatuksen toteutuksen tueksi että kuvituksena elävöittämään materiaalia. Osa materiaaleista on lapsille luettavia satuja, joissa sadun kuvituksen rooli nousee osana ympäristökasvatusta vielä suurempaan rooliin. Seppä (2013) on kirjoittanut kuvien tulkintaan perehdyttävässä menetelmäoppaassa kuvien tulkinnasta sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysin kohteena voivat siis olla myös kuvat. Kuvien sisällönanalyysin perusteella voidaan selvittää kuinka paljon jokin tutkittavaksi valittu elementti eli muuttujatekijä esiintyy aineistossa. Kuvien sisällönanalyysiin liittyy kuusi askelta, jotka tiivistetysti kulkevat tutkimuskysymysten muotoilemisen, kuva-aineiston rajaamisen, kontekstin määrittelyn, muuttujatekijöiden määrittelyn ja kuvien koodauksen kautta lopputulosten analysointiin. (Seppä, 2013, s. 212–213, 216–229). Omassa aineistossani kuvien analysoinnin askeleet tutkimuskysymyksistä kontekstin määrittelyyn ovat tapahtuneet jo muun aineiston analysointiin liittyvien vaiheiden kautta.

Muuttujatekijöiden määrittelyn vaiheessa tutkija listaa ja luetteloi kaikki ne elementit tai muuttujatekijät, joita kuvista löytyy. Tämä vaihe on todella tärkeä myöhemmän analysoinnin pohjaksi, sillä luettelo ohjaa sitä, mihin tutkijana kiinnittää huomiota kuvia tarkastellessaan. Muuttujatekijöiden kategorioita valitessa olennaista on se, että kategoriat ovat mahdollisimman tyhjentäviä, toisensa poissulkevia sekä tutkimusaihetta valaisevia. (Seppä, 2013, s. 223–224). Omassa tutkimuksessani kuvien tulkinta ei ole pääosassa ja myös tätä analysointiani ohjaa teoriasta esiin nostetut mallit. Kuvien analysoinnin pohjaksi olen luettellonut muuttujatekijöitä teoriaan pohjautuen ja tutkimuskysymysten mukaan teemoitellen ja ne on jaoteltu ympäristökasvatuksen painotuksen, luontosuhteen ja lasten roolin mukaan (taulukko 3). Tämän jälkeen siirryin kuvien koodaamiseen. Olen käynyt kuva-aineistoni läpi ja merkinnyt aineiston kuvituksesta aineiston järjestysnumeron jokaisen muuttujatekijän perään, jossa tulkintani mukaan esiintyy muuttujatekijän mukaisia ominaisuuksia. Kuvituksen analysoinnilla on tarkoitus tutkia osaltaan sitä, millaista kuvaa materiaalit luovat ympäristökasvatuksesta. Kuvituksen analyysin tuloksia esittelen muiden tutkimustulosten yhteydessä.

Taulukko 3. Muuttujatekijät ja kuvien koodaaminen.

| | | |
|---|---|--|
| Ympäristö- kasvatuksen osa-alueet | 1. ihminen ympäristössä (oppiminen?) | 1., 2., 4., 8., & 9., 10., 11. |
| | 2. ihminen oppimassa ympäristöstä | 2., 4., 5., 7., 8., & 9., 10. |
| | 3. ihminen toimimassa ympäristön puolesta | 5., 9., 10. |
| | 4. ihmisen rooli ei näkyvissä | 3., 6. |
| Luontosuhde | 5. rakennettu ympäristö näkyvissä | 1., 2., 5., 6., 7., 8., & 9., 10., 11. |
| | 6. luonnonympäristö | 1., 2., 3., 4., 6., 8., & 9., 10., 11. |
| | 7. eläimet | 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., & 9., 10., 11. |
| | 8. puut | 1., 2., 3., 4., 7., 10., 11. |
| | 9. muut kasvit | 2., 3., 4., 7., 10., 11. |
| | 10. ruoka / eväät | 2., 5., 10. |
| | 11. vesi | 6., 8., & 9., 11. |
| | 12. mielikuvitus / epärealistinen | 1., 5., 7., 8., & 9. |
| Kansalaisuus ja lapsen rooli (toimija / osallistuja) | 13. aikuinen | 1., 10., 11. |
| | 14. lapsi | 1., 2., 4., 5., 7., 11. |
| | 15. aikuinen & lapsi yhdessä | 8., & 9. |

Toisen tutkimuskysymyksen aiheen mukaisesti luokittelin materiaalit sen perusteella, miten niiden mukaan kasvatetaan Salmisen (2018) kokonaisvaltaisen luontosuhdekäsityksen mallin mukaiseen luontosuhteeseen. Luokittelussa pyrin ottamaan huomioon materiaalin kokonaisuutena ja sen välittämän kuvan ihmisen suhteesta ympäristöön, johon se kasvattaa. Materiaalien perusteella on mahdollista arvioida vain niiden välittämää kuvaa siitä, millaiseen luontosuhteeseen toiminta tai sadun sisältö kasvattaa. Kerron tuloksista tarkemmin luvussa 7.2.

Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla kävin aineistoani läpi etsien vastauksia siihen, millaiseen kansalaisuuteen materiaalit kasvattavat. Koska materiaaleissa tai niiden saateteksteissä ei suoraan kerrota kasvatuksen tavoitteesta lasten kansalaisuuden näkökulmasta jaottelin aineistoa aluksi sen mukaan, millainen on lapsen rooli materiaalin mukaisessa toiminnassa. Lisäksi etsin aineistoista tietoa siitä, mitkä ovat ne keinot ja niitä kuvaavat verbit, jotka kuvaavat lasten toimintaa materiaalin mukaan. Tämän lisäksi kirjasin ylös ajatuksiani jokaisesta materiaalista kokonaisuutena kansalaisuuteen ja lasten rooliin liittyen.

Tämän jälkeen teemoittelin aineistoja teoriasta nostamien teemojen mukaan lasten toimijuuden, osallisuuden ja näiden ulkopuolelle jäävien näkökulmien mukaisesti (taulukko 4). Tämän jaottelun mukaan sellainen materiaali, jossa jollakin tavalla lasten toimijuus toteutuu, on luokiteltu toimijuuden alle, vaikka materiaali ei välttämättä kokonaisuutena täysin vastaisi näkemykseeni lasten toimijuuden tukemisesta. Olen käyttänyt luokittelun pohjana Reunamon ja Suomelan (2013) laajennetun puumallin perustana olevia käsitteitä. Olen luokitellut laajennetun puumallin toimijuus/osallisuus (*agency*) käsitteen omiksi luokiksi. Perustelen tämän sillä, että osallisuuden voi ajatella toteutuvan eri tasoisen toimintaan osallistumisen kautta, mutta tällainen osallistuminen ei vielä suoraan

ole tae lasten toimijuuden toteutumisesta. Lisäksi pohdin materiaalien sisältöä laajennetun puumallin yhteenkuulumisen (*belonging*) ja ymmärryksen (*understanding*) kautta.

Taulukko 4. Materiaalien näkökulma lasten osallistumisesta ympäristökasvatuksessa.

| | |
|-------------------------|--|
| Toimijuus | 3., 10.,12., 5. |
| Osallisuus | 2., 4., 5.,6.,7., 8., 10.,12. |
| Yhteenkuuluminen | 2., 4., 5., 10.,12. |
| Ymmärrys | 1., 2., 3., 4., 5., 6.,7., 8.,9.,10., 11., 12. |

Näiden ja aiempien lasten roolia materiaalissa kuvaavien havaintojen pohjalta pyrin muodostamaan käsitystä siitä, millaisena lapsen rooli näyttäytyy materiaalien perusteella. Etsin aineistosta vastauksia myös siihen, millainen rooli lapsilla on materiaalien mukaiseen ympäristökasvatukseen osallistuessa ja miten lasten osallisuus ja toimijuus on yhteydessä heidän rooliinsa. Muodostin näistä havainnoista otsikkoja selkeyttämään kuvaa siitä, millaiseen kansalaisuuteen materiaalit kasvattavat (taulukko 5). Otsikkoja muodostaessa otin huomioon teorian pohjalta lasten roolin kansalaisina.

Taulukko 5. Lasten kansalaisuus materiaalien perusteella.

| 1. Ympäristökansalaiseksi toimiminen omien tekojen kautta | 2. Kansalaiseksi kasvaminen uutta oppimalla | 3. Aikuisten kansalaisuus |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Lapset henkilökohtaisten ympäristötekien tekijöinä. (3.,5.,12.) Lapset muutoksen tekijöinä omassa yhteisössä. (10.) | <ul style="list-style-type: none"> Kasvaminen ympäristökansalaiseksi tutustumalla lähiympäristöön. (2.,4.,6.,7.,8.) Kuuluminen ympäristöön (2., 4., 5., 10.,12.) Kasvaminen kansalaiseksi tutustumalla maailmaan (5.) | <ul style="list-style-type: none"> Lapset sivustakatsojina (1.,9.,11.) |

Taulukko 6. Lapsen roolia kuvaavat sanat.

| Lapsen roolia kuvaavat sanat: | |
|--------------------------------------|----|
| Kuuntelija | 6 |
| Kuvien tulkitsija | 3 |
| Leikkijä | 9 |
| Tutkija | 4 |
| Kokija | 4 |
| Seikkailija | 1 |
| Oppija | 11 |
| Retkeilijä | 4 |
| Tekijä | 1 |
| Toimittaja | 1 |
| Tiedon hankkija | 4 |
| Tiedon levittäjä | 2 |
| Tutustuja | 3 |
| Pohtija ja keskustelija | 7 |
| Havainnoija | 4 |
| Toimija | 4 |

Toimijuuden ja osallisuuden analyysin tein vielä kokonaan uudestaan käymällä aineiston ja erityisesti kaikki aineiston sisältämät lasten kanssa tehtävät toimintavinkit läpi. Analysoin erityisesti lasten roolia materiaalien mukaisessa toiminnassa. Päivitin taulukon lapsen roolia kuvaavia määreitä (taulukko 6). Tämän jälkeen laskin yhteen kaikki samaa lapsen roolia kuvailevat määreet.

Yhdistin taulukosta 6 samanlaista toimintaa kuvaavat sanat, esimerkiksi tutustuja ja oppija, havainnoija ja tutkija sekä retkeilijä ja seikkailija. Koostin näistä lapsen toimintaa kuvaavien roolien listan (taulukko 7). Tällä halusin vielä varmistaa aiemmin laajennetun puumallin pohjalta tekemääni analyysia lasten osallisuuden ja toimijuuden näkymisestä aineistossa ja tätä kuvaavien otsikoiden sopivuuden. Halusin varmistaa, ettei jokin lapsen rooli jää huomiotta. Taulukossa 7 määrittelen, minkä kansalaisuutta kuvaavan otsikon alle lapsen rooli sijoittuu. Taulukon 7 kansalaisuuden kolme tasoa on esitetty taulukossa 5.

Taulukko 7. Lapsen roolit ja kansalaisuuden tyyppi materiaaleissa.

| | Rooli | Määrä | Kansalaisuus |
|-----|----------------------------------|--------------|---------------------|
| 1. | Kuuntelija tai kuvien tulkitsija | 6 | 3. |
| 2. | Leikkijä | 9 | 2. |
| 3. | Tutkija tai havainnoija | 6 | 2. |
| 4. | Kokija | 4 | 2. |
| 5. | Oppija | 11 | 2. |
| 6. | Retkeilijä | 4 | 2. |
| 7. | Tiedon levittäjä | 3 | 1. |
| 8. | Tiedon hankkija | 3 | 2. |
| 9. | Pohtija ja keskustelija | 7 | 2. |
| 10. | Toimija | 4 | 1. |

Tuloksista lasten rooleista ja lasten kansalaisuudesta ympäristökasvatuksessa kerron luvussa 7.3.

7 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Seuraavaksi esittelen tutkimustulokset tutkimuskysymyksittäin jaoteltuna. Kuvailen tuloksia ja tulkitSEN niitä teoriaan peilaten. Esittelen joitakin teksti- ja kuvaesimerkkejä ympäristökasvatuksen oppimateriaaleista.

7.1 Ympäristökasvatuksen kuva materiaalien perusteella

Materiaalit luovat ympäristökasvatuksesta hyvin vaihtelevaa kuvaa. Toisaalta materiaalien perusteella näyttää siltä, että alle puolet aineiston oppimateriaaleista kannustaa toteuttamaan ympäristökasvatusta, jossa toteutuu Palmerin (1998) puumallin lehvästön mukaisesti oppiminen ympäristössä, oppiminen ympäristöstä sekä toimiminen ympäristön puolesta. Puumallin mukaan ympäristökasvatus toteutuu kokonaisuutena, jossa nämä kaikki osa-alueet on huomioitu. Aineiston perusteella ympäristökasvatus ei näytä täydy eheänä kokonaisuutena. Tämä tuli ilmi, kun tutkin kaikki aineiston sisältämä toimintavinkit ja -ohjeet. Kaikkien materiaalien voi ajatella tukevan ympäristökasvatuksen mallin osa-aluetta *oppiminen ympäristöstä*, vaikka tavat oppimiseen ovat hyvin erilaisia.

Sen sijaan *oppiminen ympäristössä* ja toimiminen *ympäristön puolesta* on hyvin vaihtelevaa ja koostuu yksittäisistä teoista ja toimintatuokioista materiaalien perusteella. Tutkimuksen tuloksissa on otettava huomioon, että aineisto on hyvin moninaista ja aineiston ympäristökasvatukselliset tavoitteet poikkeavat myös toisistaan. Osa aineistosta on selvästi ympäristöstä oppimista ja aiheeseen tutustumista painottavaa ja esimerkiksi aineistoon kuuluvat kaksi ympäristöaiheista satua (1. & 11.) eivät sisällä mitään toimintaan johdattavaa materiaalia.

Taulukkoon 8 on analysoinnin päätteeksi merkitty vihreällä värillä ne materiaalit, joissa oli analysointini perusteella viittauksia kaikkiin Palmerin (1998) ympäristökasvatuksen puumallin ”lehvästön” ympäristökasvatuksen osa-alueisiin.

Taulukko 8. Ympäristökasvatuksen osa-alueet oppimateriaaleissa Palmerin puumallin mukaan teemoiteltuna.

| Ympäristö kasvatusmateriaali | Oppiminen ympäristössä | Oppiminen ympäristöstä | Toimiminen ympäristön puolesta | Muita huomioita |
|---|---|--|--|---|
| 1. Metsäänkka | | Tietoa puusta materiaalina, metsätalouden näkökulmasta. | | Puulelu suojaamassa uuden metsän kasvua. Piirroskuvat. |
| 2. Luonto kutsuu seikkailuun | Tutkimusretki "lähiluontoon". Erilaisia tutkimustehtäviä. | Jossakin tehtävissä lyhyesti tietoa. Esimerkiksi: "Monien eläinten on selvitäkseen pystyttävä olemaan todella hiljaa ja pysyä saalistajilta piilossa." | Retken raportointilomakkeessa kohta: "Lupaamme tehdä seuraavat asiat luonnon hyvinvoinnin puolesta...s.8." | Piirroskuvat. |
| 3. Matti ahma - ahmatti | | Paljon tietoa ahmasta lajina. | Näin pidät luonnosta huolta, 6. vinkkiä. s.4 | Piirros- sekä valokuvat. |
| 4. Kosketa puuta, maista mustikkaa | Luontopolun toteuttaminen metsässä. | Havainnointi & lajitunnistus. | | "Luontopolulla lapsista voi kehkeytyä taitavia tutkijoita ja ympäristöstään nauttivia retkeilijöitä. s.4" Piirroskuvat. |
| 5. Yhteinen maapallo | Öökkä- ja vesitutkimukset, ulkoleikki. | Paljon tutkimustehtäviä koskien koko maapalloa. | Puunistutus, kukkien kasvatusta, ekotekotaulukko. | Globaali näkökulma. |
| 6. Norppatouhuja | Retki Saimaan rantaan ja havainnot siellä, lumikinospeksän teko | Tietoa Saimaasta & norpasta mm. pelit, leikit, kädentaidot. | Luontotoimittaja -tehtävä → viestinnän kautta | Paljon valokuvia. Paikallinen näkökulma. |
| 7. Koulupäivä eläimenä | "Etsi lähiluonnosta eläinlajin edustajia." s. 5. | Tutustuminen ja tiedonkerääminen valitusta eläimestä. | | |
| 8. Saimaan kuutti ja lumiukko – opettajan opas | | Tietoiskut sadun lisäksi. Satu kertoo saimaannorpan kohtaamista vaaroista. | | Inhimillistetty lumiukko saimaannorpan suojelijana ihmistä suuremmassa roolissa. |
| 9. Saimaan kuutti ja lumiukko - satu | Lumitutkimukset, retki rannalle. | Tietoa ja tutustumista aiheeseen: kädentaidot, leikit. | Ilmaston ystävän muistilista ja norpan ystävän vinkit. | Piirroskuvat. Kansallinen näkökulma. |
| 10. Pieni opas ilmastokasvatukseen | | Lapset mukana kartoituksessa, teoista oppiminen yhteisen taideteoksen kautta | Ilmastoteot päiväkodissa. | |
| 11. Veeti kuutin vuosi | | Tietoa saimaannorpasta. | | Minä-muotoinen kertontaa. Piirroskuvat. |
| 12. Ilmasto-opetusvinkit varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen | Toimintavinkeissä ulkoleikki. | Tietoa ilmastonmuutoksesta ja omien tekojen vaikutuksista. | 10 ilmastotekoja lapsille. | Ei kuvitusta. |

Kuvaan 9 on koottu ympäristökasvatuksen osa-alueiden painottuminen oppimateriaaleissa.

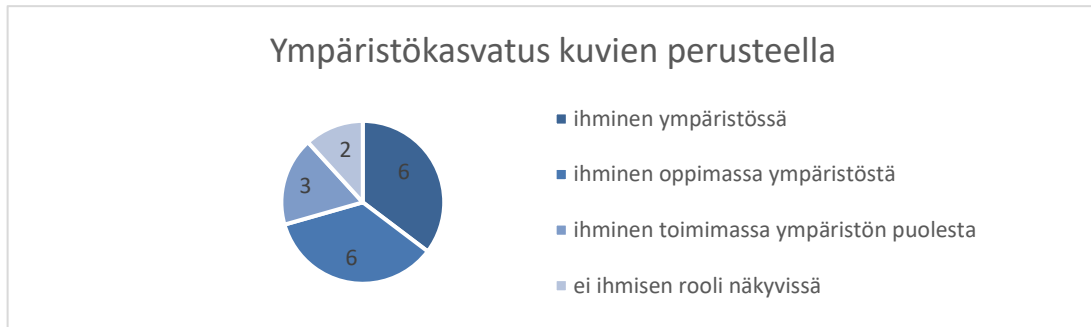


Kuva 9. Ympäristökasvatuksen osa-alueiden painottuminen aineiston perusteella.

Huomattavaa on se, että oppiminen ympäristössä tekemällä ja toiminnan kautta, joko luonnonympäristössä tai rakennetussa ympäristössä ei ole itsestään selvää materiaalien perusteella. Tämä johtuu osaltaan siitä, että osa materiaalista on lapsille luettavia satuja. Tämän lisäksi osa materiaaleista sisältää vain yksittäisiä vinkkejä ympäristössä oppimiseen. Tästä esimerkkinä *Matti ahma – ahmatti* -materiaali, joka sisältää paljon tietoa ahmasta lapsille sadun ja yhdessä leikittävien leikkien kautta, mutta varsinaisesti oppimiseen erilaisissa ympäristöissä se ei kannusta. Myös *Koulupäivä eläimenä* -materiaalissa on yksittäiset vinkit oppimiseen lähiympäristössä eläinlajin etsimisen kautta tai eläimeen tutustumiseen museossa, mutta muuhun ympäristössä tapahtuvaan oppimiseen ei ole ohjattu.

Toimiminen ympäristön puolesta -ulottuvuus osana ympäristökasvatusta toteutuu vain puolessa materiaaleista. Näistä kahdessa (2. & 6.) toimiminen ympäristön puolesta tulee esiin yksittäisenä tekona ympäristön puolesta. *Luonto kutsuu seikkailuun* -materiaalissa *toimiminen ympäristön puolesta* tapahtuu lapsille suunnatun retken jälkeen kehotuksena keksiä jokin teko, jonka sitoutuu tekemään luonnon puolesta. *Norppatouhuja* -materiaalissa tämä teko ympäristön puolesta on luontotoimittajana uutisjutun tekeminen saimaannorppa -teemasta. Näiden yksittäisten tekojen vastapainona on myös lapsille suunnattuja ympäristötekoja listoina kahdessa eri materiaalissa. *Matti ahma – ahmatti* -materiaalissa on lapsille vinkkejä, kuinka luonnosta pidetään huolta ja *Ilmasto-opetusvinkit varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen* -materiaali perustuu lasten ilmasto-toimintavinkkeihin. Kokonaisuudessa *toiminta ympäristön puolesta* näyttäytyy hyvin yksittäisinä tekoina eikä ole tasavertaisena osana ympäristökasvatusta nähtävillä materiaaleissa.

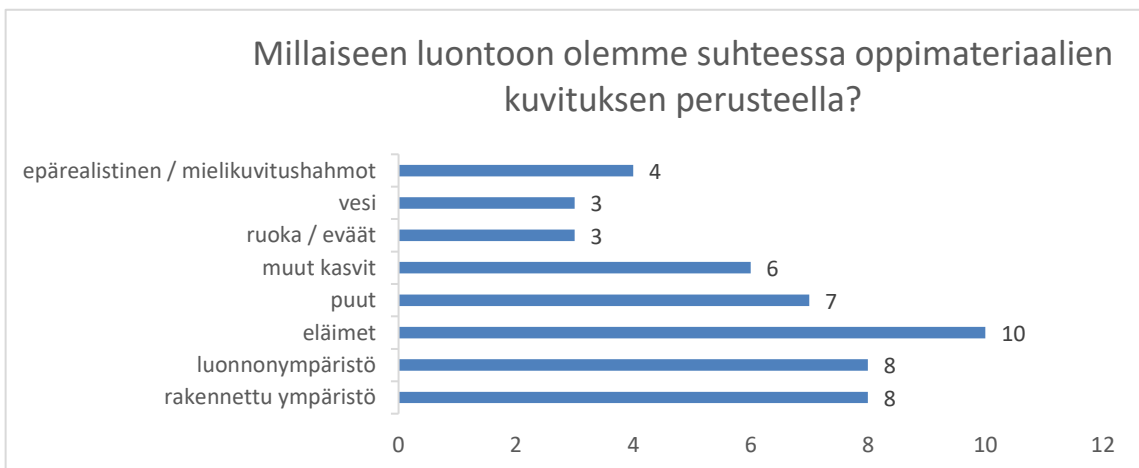
Materiaalien luomaan kuvaan ympäristökasvatuksesta vaikuttaa myös materiaalien kuvitus (kuva 10). Olen analysoinut kuvia sisällönanalyysin keinoin peilaten kuvien sisältöä ympäristökasvatuksen malleihin ja käsitteisiin.



Kuva 10. Ympäristökasvatuksen osa-alueiden painottuminen kuvituksen perusteella.

Kahdestatoista materiaalista yhdessä (12.) ei ollut kuvitusta ollenkaan. Materiaalit 8 ja 9 sisälsivät samoja kuvia, joten niiden kuvat on koodauksen jälkeen tuloksissa laskettu vain kerran mukaan. Kuvituksessa ja sen analyysissä huomioni kiinnittyi muiden muassa ihmisen rooliin osana ympäristöä ja ympäristökasvatusta. Materiaalien kuvituksen perusteella ihmisen rooli ja toiminta ei näy kaikissa materiaaleissa ollenkaan. Kuvat luovat muuten saman suuntaista kuvaa ympäristökasvatuksesta kuin oppimateriaalit niiden muun sisällön perusteella. Kahdessa materiaalissa ihmisen rooli ei näy kuvituksessa mitenkään (3. & 6.) Näistä materiaaleista, joissa ihminen ja ihmisen rooli ei näy kuvituksessa kuitenkin *Matti ahma – ahmatti* materiaali opettaa lapsille sopivia tekoja luonnosta huolehtimiseen, joten ihmisen rooli on liitetty aiheen käsittelyyn. *Norppatouhuja* -materiaalin kuvitus perustuu taas ainoastaan kuville saimaannorpasta. Tässä materiaalissa esimerkiksi vain yksi kuva on rakennetusta ympäristöstä, jossa ihmisen jälki näkyy ihmisen tekemänä norppalumiveistoksena. Tällaisessa kuvassa ihmisen roolin voi ajatella näkyvän välillisesti, mutta toimijana ihminen näy missään kuvissa.

Kuvituksen analyysin perusteella on mielenkiintoista nähdä, millaista kuvastoa materiaaleissa ylipäätään on. Kuvaan 11 on koottu kuvien muuttujatekijöiden ja kuvien koodauksen tuloksia.



Kuva 11. Aineiston kuvituksen koodauksen tuloksia.

Huomattavaa on kuvituksessa erityisen paljon esiintyvät eläimet. Mielenkiintoista sen sijaan on, että analyysini perusteella materiaaleissa näkyy yhtä monta kertaa jokin viittaus rakennettuun ympäristöön kuin kuvastossa näkyy selkeästi luonnonympäristö. Omasta ennakkokäsityksestä poiketen rakennettu ympäristö ja sen rooli varhaiskasvatuksen oppimisympäristönä voi olla suurempi kuin olin ajatellut. Kuvituksesta ei voi kuitenkaan vetää johtopäätöksiä sille, missä ja miten ympäristökasvatusta todellisuudessa toteutetaan. Tämä aihe ansaitsisi oman tutkimuksensa.

Sisällönanalyysin perusteella kaikki materiaalit sisältävät tavoitteita tai toimintaa, jonka perusteella lapset oppivat jotain uutta ympäristöstä. Kuvituksessa huomioni kiinnittyi kuitenkin epärealistiseen ja mielikuvitukselliseen kuvastoon. Tällaista kuvastoa esiintyi neljässä erillisessä aineistossa. Epärealistisella ja mielikuvituksellisella kuvastolla tarkoitan tässä sellaista, joka ei kuvaa todellista luonnonympäristöä vaan luontoa, eläimiä tai ihmistä epärealistisesti tai mielikuvitushahmojen kautta. Tällaista kuvitusta löytyy osasta materiaalien saduista, mutta myös laajemmasta materiaalista *Yhteinen maapallo* (5.) sekä *Koulupäivä eläimenä* (7.). Tällaiset kuvat olivat yllättäviä ympäristökasvatuksen materiaaleissa ja saivat pohtimaan syvemmin sitä, millaista ympäristökasvatuksen oppimateriaalin tulisi olla ja toisaalta sitä millaista oppia ympäristöstä tällainen kuvitus edistää. Esitän seuraavaksi esimerkkejä näistä mielikuvituksellisista kuvista.



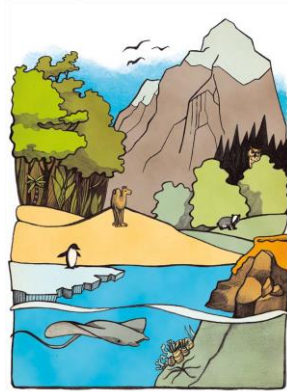
Kuva 12. Metsäankka-satukirjan ankkamänty. (Metsäankka, 2008, s. 11.)

Männyn sisällä kasvaa leluankkoja (kuva 12). Leluankat syntyvät, kun metsää kaadetaan ja puista valmistetaan leluankkoja. Katkelma Metsäankka-sadusta (Metsäankka, 2008, s.10):

”Kerran kauan sitten Metsäankka asui aivan lähistöllä, männyn sisällä yhdessä monien muiden ankkujen kanssa. Kun alkoi olla ankkujen kuoriutumisen aika, ne kaakattivat ja räpyttelivät niin hurjasti, että koko mänty huojui.

- Sosssoooo! seisskkää paikallanne! muut männyt suhisivat.
- Onpasss sssinulla hoppu! Ihän kuin olisssit matkalla jonnekin!
- Onko se minun vikani, että kutittaa? Ankkamänty kahisi kummastuneena. Tun-
tuu kuin minulla olisi perhosia vatsassa!”

Lasten saduissa mielikuvitus on tietenkin suuressa roolissa. Ympäristökasvatukseen liittyvässä sadussa mietityttää kuitenkin sen luoma kuva luonnonympäristöstä ja toisaalta metsätaloudesta.



Kuva 13. Ihmeellinen maapallo. (Yhteinen maapallo, 2015, s. 6.)

Kuvan 13 otsikkona on ”Ihmeellinen maapallo”. Kuvassa hämmennystä herättää monien eri ekologisten ympäristöjen yhdistäminen, niin että kuvan mukaan tällä ihmeellisellä maapallolla on mahdollista kohdata lähekkäin niin rausku, pingviini kuin kamelikin, kun kuvassa muiden muassa vuoret, aavikot ja jäätiköt sijaitsevat vierekkäin.



Kuva 14. Saimaan kuutti ja lumiukko. (Saimaan kuutti ja lumiukko -satuvihko, 2019, s. 9.)

Kuvan 14 lumiukko suojelee lumipesään syntynyttä Kalle-kuuttia. Sadussa lumiukolla on suuri rooli saimaannorpan kuutin suojelussa. Lumiukko muiden muassa korjaa kuutin lumipesän katon ja vartioi kuuttia. Katkelmia sadusta (Saimaan kuutti ja lumiukko -satuvihko, 2019, s. 9, 13):

”Ehei, Kalle, olen Leevi Lumiukko ja olen täällä suojeluhommissa ja neuvomassa. Tule tähän viereen, niin kerron pari tosiasiaa maailman vaaroista.”

”Kalle Kuutti voimistui, kasvoi. Leevi Lumiukko vartioi pesän ulkopuolella, ettei kukaan häirinnyt Kallen unta. Lumiukko korjasi Kallen pesän katon, ettei kukaan nähnyt pikkuista kuuttia.”

Lumiukon rooli saimaannorpan suojelijana ihmisen sijasta mietityttää. Erityisesti materiaalien mielikuvitusta ja epärealismia sisältäneet kuvat saivat pohtimaan sitä, mitä näiden

kuvien perusteella on mahdollista oppia ympäristöstä, ja sitä, tulisiko ympäristökasvatuksen oppimateriaalien kuvaston pohjautua vain todenmukaisiin kuviin. Toisaalta ympäristökasvatuksen kohteena on materiaaleissa varhaiskasvatusikäiset, joiden oppiminen ympäristöstä on paljon havaintojen, toiminnan ja aikuisen esimerkin varassa. Yksittäisten kuvien vaikutusta lapsen ymmärrykseen ympäristöstä ei ole tässä tarkoitusta pohdittu, mutta kuvat osana ympäristökasvatusmateriaalien kokonaisuutta herättävät ajatuksia.

Reunamon ja Suomelan (2013) mukaan aikuisen esimerkkinä toimiminen korostuu varhaiskasvatuksessa erityisesti. Materiaalit kokonaisuudessaan eivät luoneet kuvaa, jossa aikuinen toimii esimerkillisesti ympäristökasvatusta toteuttaessaan, josta lapset voivat oppia omia toimintamalleja. Toisaalta ympäristökasvatus on toivottavasti paljon muutakin kuin yksittäisten materiaalien yksittäiset toimintatuokiot, joten aikuisen rooli ympäristökasvattajana ja esimerkillisenä toimijana voi toteutua näiden materiaalien käytännön toteutuksissa paremmin, kuin millaista kuvaa ne välittävät.

Kokonaisuutena ympäristökasvatuksen varhaiskasvatukseen suunnatut oppimateriaalit antavat hyvin vaihtelevan kuvan materiaalien tavoitteista ja sitä kautta lasten ympäristökasvatuksesta. Kiinnitin huomiota juuri siihen, että materiaalit eivät näyttäneet tukevan ajatusta ympäristökasvatuksesta kokonaisuuden tärkeydestä eli siitä, että niiden perusteella kasvatettaessa otettaisiin laajasti huomioon niin oppiminen ympäristössä, oppiminen ympäristöstä sekä toimiminen ympäristön puolesta. Materiaalien perusteella ympäristökasvatus koostuu enemmän yksittäisistä toimintatuokioista ja ympäristöaiheista oppimisesta projektien kautta, kuin pitkäaikaiseen toiminnan kokonaisuuteen vaikuttavasta ympäristökasvatuksesta. Kuitenkin kirjallisuuden perusteella ympäristökasvatukseen suunnatuissa materiaaleissa ja ympäristökasvatusohjelmissa niiden kestolla on vaikutusta niiden avulla saavutettaviin tuloksiin. Asenne muuttuu hitaasti, joten ympäristökasvatuksen tulisi olla säännöllistä ja jatkuvaa. Ernstin ja Theimerin (2011) mukaan lapsuudessa luonnossa vietetyllä ajalla on myös suuri merkitys ympäristösuhteeseen.

Ympäristökasvatuksen pitkäaikaiset tavoitteet näkyivät vain vähän materiaaleissa. Materiaalit kannustavat enemmän projektityyppiseen työskentelyyn ja ympäristöaiheiden käsittelyyn tietoisuuden ja tiedon lisäämisen keinoin. Varhaiskasvatusikäisille suunnattu ympäristökasvatus näyttäytyy pitkälti tutustumisena, aistimisena, leikkeinä ja kädentaitojen kautta aiheesta oppimisena. Lapsia kannustetaan materiaalien perusteella pohtimaan ja keskustelemaan, mutta todellinen toiminta ympäristön puolesta tai vaikuttaminen omaan lähiympäristöön jää vähäiseksi. Materiaalien perusteella oppiminen ympäristössä tapahtuu niin retkien ja ulkoleikkien muodossa, mutta myös paljon toimintana päiväkodissa sisällä erilaisiin aiheisiin tutustumalla. Ympäristökasvatusta tapahtuu siis

paljon myös sisällä. Toisaalta materiaalit vahvistivat mielikuvaa siitä, että opettajilla on suuri vastuu ja samalla mahdollisuus vaikuttaa ympäristökasvatuksen sisältöön materiaalia ja toimintatapoja valitessaan.

7.2 Luontosuhde ympäristökasvatuksen materiaaleissa

Olen tarkastellut materiaalien esittämää luontosuhdetta luokitellen aineistoa Salmisen (2018) kokonaisvaltaisen luontosuhdekäsityksen mallin mukaan. Tämän analyysin perusteella materiaalit eivät ota luontoa kokonaisuutena huomioon. Analyysin perusteella ekologinen ulottuvuus ja ihmisen suhde siihen sekä ihmisen suhde inhimilliseen ulottuvuuteen on eniten painottunut. Ekologiseen ja inhimilliseen ulottuvuuteen kasvattaminen näkyy kymmenessä materiaalissa kahdestatoista. Huomattavaa on se, että analyysin perusteella mikään materiaaleista ei siis ota kaikkia kokonaisvaltaisen luontosuhdekäsityksen näkökulmia huomioon. Ihmisen suhde ihmiseen osana luontosuhdetta voi analyysin perustella ajatella näkyvän kahdessa materiaalissa (5. & 10) sen kautta, että niissä tunteiden käsittelyn kautta voi ajatella ihmisen suhteen itseensä osana luontoa kasvavan. Näiden materiaalien näkemys luontosuhteesta ja sen painottumisesta ympäristökasvatuksessa on laajin. Nämä huomiot on koottu oheiseen taulukkoon (taulukko 9).

Taulukko 9. Luontosuhde oppimateriaaleissa Salmisen (2018) kokonaisvaltaisen luontosuhdekäsityksen mallin mukaan teemoiteltuna.

| Materiaali | Luonto | Ekologinen ulottuvuus | Inhimillinen ulottuvuus | Ihminen | Huomioita luontosuhteen kuvauksesta |
|------------|--------|-----------------------|-------------------------|---------|--|
| 1. | | | X | | Ihminen osana luontoa luonnonvarojen käyttäjänä. |
| 2. | | X | X | | Luontosuhde tärkeänä lähiympäristöstä välittämisen kannalta. Lähiluonto kohteena. |
| 3. | | X | | | Ekologinen luontosuhde korostuu, ihmisen vaikutukset häivytetty tarinassa |
| 4. | | X | X | | Suhde ekologiseen tutkimisen ja tiedon kautta. Lähimetsät /kaupunkimetsät kohteena. |
| 5. | | X | X | X | Sosiaalinen ulottuvuus kaikessa toiminnassa mukana. Koko maapallo kohteena. (Ihmisen suhde ihmiseen tunteiden käsittelyn, kaveritaitojen ym. vahvistamisen kautta) |
| 6. | | X | X | | Paikallinen lajitason suojelu kohteena. Pohditaan myös ihmisen roolia Saimaalla. |
| 7. | | X | | | Lajitason tiedot kohteena. |
| 8. | | X | X | | Ekologinen näkökulma, mutta ilmastovinkit inhimillisen ulottuvuuden tekoja. |
| 9. | | X | X | | Ihmisen rooli huomioitu |
| 10. | | X | X | X | Ekologinen aiheen kautta, inhimillinen tekojen kautta, ihminen tunteiden käsittelyn kautta. |
| 11. | | X | X | | Ekologinen norppatietojen kautta, inhimillinen ihmisen vaikutusten huomioimisen kautta. |
| 12. | | | X | | Toimintavinkit ja esimerkit inhimilliseen ulottuvuuteen liittyen. |

Yhteinen maapallo (5.) sekä *Pieni opas ilmastokasvatukseen* (10.) ottavat ihmisen suhteen luontoon kokonaisuutena parhaiten huomioon. Näistä *Yhteinen maapallo* on kaikista materiaaleista laajin ja sen näkökulma ylipäättään ympäristökasvatuksesta on hyvin globaali sekä luontosuhteen inhimillistä ulottuvuutta painottava. Materiaalin perusteella ihminen on osa yhteistä kokonaisuutta ja ihminen sosiaalisena toimijana on läsnä kaikessa toiminnassa, jota ympäristökasvatuksessa tehdään. Analyysini perusteella sen voi ajatella vahvistavan ihmisen luontosuhdetta myös ihmiseen juuri tunteiden käsittelyn ja erilaisten lasten kanssa tehtävien kaveritaitoja tukevien harjoitusten kautta. Ekologinen ulottuvuus ja luontosuhde ekologiseen ulottuvuuteen näkyy toimintavinkkien kautta.

Pieni opas ilmastokasvatukseen puolestaan kasvattaa ekologisen ulottuvuuden huomioimaan luontosuhteeseen nostamalla ilmastokasvatuksen ja ihmisen vaikutuksen ympäristöön kasvatuksen aiheeksi. Luontosuhteen inhimillinen ulottuvuus taas näkyy toiminnan kautta, jossa tehdään inhimillisiä tekoja yhteisesti omassa yhteisössä päiväkodissa tai koulussa. Luontosuhdekäsityksen ihmisen suhdetta itseensä osana luontoa voi ajatella toteutuvan materiaalissa painotettavan tunteiden käsittelyn tärkeyden kautta.

Aineistossa oli myös materiaaleja, jotka analyysin perusteella kasvattavat hyvin kapeaan luontosuhteeseen. Analyysin perusteella pelkästään inhimillisen ulottuvuuden näkökulma luontosuhteeseen näkyi kahdessa materiaalissa (1. & 12). Näistä ensimmäinen *Metsäankka-satu* kasvattaa analyysin mukaan luontosuhteeseen, jossa ihminen on suhteessa luontoon pääasiassa luonnonvarojen käyttäjänä. Toki sadussa luonto, tässä tapauksessa mäntymetsä, näyttäytyy lapselle myös leikkipaikkana ja hän on tavallaan suhteessa myös ekologiseen ulottuvuuteen. Sadun mukainen kasvatusta kuitenkin tähtää analyysini perusteella vain luonnon ymmärtämiseen sen luonnonvaroista hyötymisen kautta, ei sen ekologisen ulottuvuuden kautta.

Toinen kapeaa luontosuhdekäsitystä edustava materiaali on analyysini perusteella *WWF:n ilmasto-opetusvinkit varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*. Tämä aineisto kasvattaa inhimillisen ulottuvuuden mukaiseen luontosuhteeseen, sillä se ottaa kantaa lasten ilmastovinkkien kautta vain inhimillisen ulottuvuuden mukaisesti esimerkiksi ihmisen ruokavalioon, tavaroihin ja energian kulutukseen; ekologinen ulottuvuus ja siihen kasvattava toiminta ei materiaalissa näy. Toisaalta materiaalin taustalla voisi ajatella olevan ekologisen luontosuhteen parantamiseen pyrkivä ajatus sen kautta, että inhimillisellä toiminnalla suhde ekologiseen ulottuvuuteen vahvistuu. Tässä tapauksessa ajattelen, että materiaalin luontosuhteen näkökulma on kuitenkin hyvin paljon luontosuhteen inhimillistä ulottuvuutta painottava. Seuraava katkelma aineistosta on esimerkkinä kuvaamassa luontosuhteen inhimillistä näkökulmaa. (Ilmasto-opetusvinkit varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen, 2020, s. 1.).

”Kaikki mitä tarvitsemme: ruoka, tavarat ja energia saadaan maapallolta. Meillä on vain yksi maapallo ja meidän on pidettävä siitä huolta. Maapallolla on kuumetta eli ilmasto on alkanut lämmetä liiaksi. Jokainen voi auttaa maapallon kuumetta laskemaan. Meidän tarvitsee vain tehdä joitakin asioita toisin. Seuraavat 10 vinkkiä kertovat miten. Harjoitellaan uudella tavalla toimimista ja autetaan yhdessä maapalloa paranemaan!”

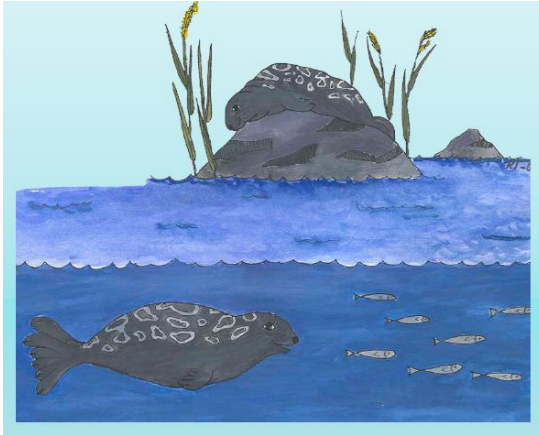
Aineiston analyysin perusteella kaksi materiaaleista kasvattaa pääosin vain ekologisen ulottuvuuden huomioivaan luontosuhteeseen. Näistä *Matti ahma – ahmatti* (3.) korostaa hyvin paljon tietoa ahmasta ja ahman elinympäristöstä ja kasvattaa sen kautta luontosuhteen ekologisen ulottuvuuden vahvistamiseen. Ihmisen rooli on häivytetty materiaalissa ja esimerkiksi ihmisen mahdolliset vaikutukset ahmaan tai ahman elinympäristöön eivät tule esiin ahmasta kertovassa tarinassa. Toisaalta materiaalin sisältämät luonnosta huolehtimisen vinkit voi ajatella kasvattavan luontosuhteen ekologisen ulottuvuuden lisäksi huomaamaan myös luontosuhteen inhimillinen ulottuvuus. Toimintavinkit kannustavat sekä toimintaan rakennetussa ympäristössä että luonnossa liikkumiseen.

Toinen pitkälti ekologista luontosuhdekäsitystä painottava materiaali on *Koulu-päivä eläimenä* (7.). Tässä materiaalissa oppimisen kohteena ja sitä kautta luontosuhteen kehittymisen kohteena on yksi valittava eläinlaji, joka elää lähiympäristössä. Koko materiaalin ja sen mukaisen opetuksen tavoitteena on lisätä tietoa valitusta eläimestä ja koostaa projekti tämän eläimen ympärille. On mahdollista, että materiaalin mukaisessa työskentelyssä lapsen valitseman eläimen kautta myös ihmisen vaikutus eläimeen ja ihmisen suhde luontoon laajemmin kuin vain yhden lajin kautta tulisi projektissa esiin, mutta tämä ei käy ilmi aineistosta ja sen esittelemistä toimintavinkeistä.

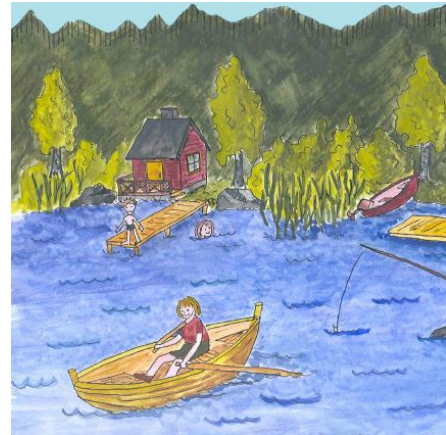
Luontosuhteesta ja sen tärkeydestä osana ympäristökasvatusta on erikseen maininta yhden aineiston materiaalin saatesanoissa. *Luonto kutsuu seikkailuun* -materiaalissa korostetaan luonnossa liikkumisen tärkeyttä ja varhaisten kokemusten vaikutusta myöhempään lähiympäristöstä huolehtimisen taitoon. Materiaalin perustella luontosuhde kehittyi lähiluontoretkeilyn kautta. Analyysin perusteella materiaalin luontosuhdekäsitys ottaa huomioon luontosuhteen ekologisen ulottuvuuden juuri lähiympäristön havainnoinnin ja havaintojen kasvattaman herkkyyden kautta. Inhimillisen luontosuhteen ulottuvuus näkyy materiaalissa juuri lähiympäristön ja kuvituksen perusteella myös kaupunkiympäristössä saatavien retkikokemusten kautta.

Materiaalien analyysin perusteella vaihtelee myös se, mikä määrittää luonnoksi ja missä lasten luontosuhdetta vahvistetaan. Materiaalien kuvituksen analyysin perusteella tuli ilmi, että kuvissa näkyy niin rakennettu ympäristö kuin myös luonnonympäristö. Eri materiaalien välillä näiden painotukset vaihtelivat. Sekä rakennettu ympäristö että luonnonympäristö näkyivät kahdeksan materiaalin kuvituksessa, kun analysoin 11 kuvitusta. Esimerkeissä näkyy luonnonympäristöä ja rakennettua ympäristöä kuvituksessa. (kuvat 15 & 16).

Veeti-kuutin vuosi -sadussa rakennetun ympäristön lomittuminen saimaannorpan elinpiirin kanssa ei ole kuitenkaan sadun perusteella aivan ongelmaton. (Veeti-kuutin vuosi, 2020, s.4.)



Kuva 15. *Veeti-kuutin vuosi* -materiaalin luonnonympäristö. (Veeti-kuutin vuosi, 2020, s. 3.)



Kuva 16. *Veeti-kuutin vuosi* -materiaalin rakennettu ympäristö. (Veeti-kuutin vuosi, 2020, s. 4.)

”Kotivesilläni ei ole enää niin rauhallista kuin ennen. Ihmiset ovat lomillaan muuttaneet kaupungeista rannoille asumaan, ja veneitä kulkee joka puolella edestakaisin. Se hieman hirvittää minua, mutta yleensä uteliaisuuteni voittaa. Seurailen mielelläni ihmisten touhuja ja varsinkin heidän kalastusreissujaan.” (Veeti-kuutin vuosi, 2020, s. 4.)

Kuvassa 17 ja materiaalin johdannossa taas kaupunkiluonto näkyy luontosuhteen vahvistamisen ympäristönä. Sen sijaan *Kosketa puuta, maista mustikkaa* -materiaalin kuva (kuva 18) vahvistaa kuvaa luonnonympäristöstä paikkana luontosuhteen vahvistamiseen. Sisällöltään hyvin paljon luontosuhteen luonnonympäristössä vahvistumista painottavan materiaalin johdannossa tuodaan esiin myös kaupunkimetsä oppimisympäristönä. (Kosketa puuta, maista mustikkaa, 2014, s.5.)

”Voit perustaa luontopolun koulun tai kerhon lähellä sijaitsevaan helppokulkuiseen sekametsään tai puistomaiseen kaupunkimetsään. Parhaiten luontopolun idea toteutuu, jos se ainakin osin kulkee metsässä eikä vain vilkkaalla kävelytiellä.” (Kosketa puuta, maista mustikkaa, 2014, s.5)



Kuva 17. Luonto kutsuu seikkailuun kaupunkiluontoon. (Luonto kutsuu seikkailuun, 2011, s. 1.)



Kuva 18. *Kosketa puuta, maista mustikkaa* metsässä. (Kosketa puuta, maista mustikkaa, 2014, s. 15.)

Monen materiaalin voi ajatella vastaavaan lasten luontosuhteen kehittymiseen sen kautta, että luonto, johon lapset ovat suhteessa ei tarvitse olla mitään arkiympäristön ulkopuolista esimerkiksi retkiä kansallispuistoihin, vaan luontosuhteen kehittymistä tukee juuri lähiluonnossa toimiminen ja luontosuhteen kehittymisen voi ajatella alkavan ”koti-ovelta”. Linzmayer ja Halpenny (2014) korostavat tällaista lapsen kokoiseen luontoon kokemusten kautta suhteen muodostumista. Toisaalta materiaalien perusteella lasten luontosuhde rakentuu myös Kellertin (2001) ympäristökokemustyyppien epäsuoran ja symbolisen kokemuksen kautta. Epäsuorasta kokemuksesta luontosuhteen kehittämissen taustalla esimerkkinä on aineiston monet aikuisen ohjaamat toiminnot. Symbolisen kokemuksen kautta luontosuhteen voi aineiston mukaan nähdä kehittyvän esimerkiksi satujen kuuntelun kautta. Materiaalien perusteella lasten luontosuhteen ajatellaan kehittyvän paljon uuden tiedon ja aiheisiin tutustumisen kautta. Vaikka monessa materiaalissa on myös toimintavinkkeinä ja toimintatapoina erilaisia retkiä lähiluontoon, ei lasten luontosuhteen kehittymisen kannalta luonnonympäristöissä toimiminen ja sen kautta luontosuhteen tukeminen näytä olevan niin suuressa roolissa kuin oman ennakkokäsitykseni mukaan olisi voinut ajatella.

Liefländer ym. (2012) painottavat lasten luontosuhteen tukemisessa muiden muassa luonnonympäristöissä liikkumisen esimerkiksi metsissä liikkumisen merkitystä osana luontosuhteen vahvistamista. Materiaalien perusteella metsät ja metsissä tapahtuva ympäristökasvatus ja niiden vaikutus lasten luontosuhteeseen on vähäistä. Ainoastaan *Kosteta puuta, maista mustikkaa* -materiaali on tällainen suoraan metsässä tapahtuvaan ympäristökasvatukseen kannustava. Toisaalta Willamon (2004) kritisoima ympäristökasvatus, jossa mennään ”luontoretelle”, näkyy analysoiduissa materiaaleissa yllättävän vähän. Vain *Luonto kutsuu seikkailuun* -materiaali perustuu suoraan tällaiselle ajatukselle luontoretkestä ja menemisestä lähiluontoon. Luontosuhteen merkitys lasten myöhemmälle ympäristötoimijuudelle ja luontosuhteen vahvistamisen tärkeys osana ympäristökasvatusta tulee kirjallisuudessa usein esille. (mm. Ernst & Theimer, 2011; Liefländer ym., 2012; Linzmayer & Halpenny, 2014; Reunamo & Suomela, 2013) Luontosuhde ja sen vahvistaminen ei kuitenkaan varhaiskasvatukseen suunnatuissa ympäristökasvatuksen materiaaleissa nouse niin suureen rooliin. Jotkin materiaalit (2.,3.,8.) on luokiteltu järjestön sivuilla aiheiltaan juuri luontosuhdetta käsitteleviksi. Voi ajatella, että luontosuhde kehittyy materiaalien valossa myös paljon epäsuorien kokemusten kautta. Franz ja Mayer (2014) ovat esitelleet ajatuksen siitä, että altistuminen luonnolle jopa ikkunan läpi katsoen tai elokuvan kautta lisäisi luontoyhteyttä. Tämä on varmasti yksi mahdollinen tapa, joka näkyy osaltaan myös materiaaleissa epäsuorien kokemusten kautta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan (2018) lasten oppiminen

nähdään kuitenkin hyvin kokonaisvaltaisena. Oppimisessa yhdistyy niin tiedot taidot, toiminta, tunteet, aistihavainnot, keholliset kokemukset, kieli ja ajattelu. *”Oppimista tapahtuu muun muassa lasten havainnoissa ja tarkkailemalla ympäristöään sekä jäljittelemällä muiden toimintaa. Lapset oppivat myös leikkien, liikkuen, tutkien, erilaisia työtehtäviä tehden, itseään ilmaisten sekä taiteisiin perustuvassa toiminnassa.”* (Opetushallitus, 2018, s. 23). Luontosuhteen kehittymistä ajatellen monet oppimisen tavat tulevat materiaaleissa esiin, mutta ehkä hieman yllättäen aikuisen esimerkkinä toimiminen ja lasten jäljittely esimerkiksi ympäristötekojen tekijöinä ja sitä kautta luontosuhteen vahvistuminen näkyy hyvin vähän.

Salmisen (2018) kokonaisvaltaisen luontosuhdekäsityksen mallin perusteella tehdyn analyysin mukaan ympäristökasvatuksen materiaaleissa ei oteta vielä luontosuhteen käsitteen eri systeemitasojakaan kokonaisuutena huomioon. Analyysin perusteella luontosuhdekäsitys on ympäristökasvatuksen materiaaleissa vaihteleva, mutta ei kuitenkaan kokonaisvaltainen. Toisaalta materiaalien analyysi paljasti sen, että materiaalissa joku osa tai esimerkiksi yksittäinen toimintavinkki saattoi antaa käsityksen luontosuhteen huomioimisesta laajemmin, kuin materiaali kokonaisuutena tai sen tavoitteet kertoivat. Luontosuhdekäsitys ja erityisesti oppimateriaalien välittämä kuva aiheesta kiehtoi minua tutkielmani tehdessä ja kirjallisuutta lukiessa, mutta aineistoni ja sisällönanalyysi menetelmänä olivat haastavia luontosuhdekäsityksen tutkimiseen. Materiaalien luoman kuvan lisäksi olisi mielenkiintoista jatkaa luontosuhdekäsityksen tutkimista materiaaleja käyttävien opettajien haastatteluilla ja heidän käsityksiänsä selvittämällä.

7.3 Lasten rooli ja kansalaisuus ympäristökasvatuksessa

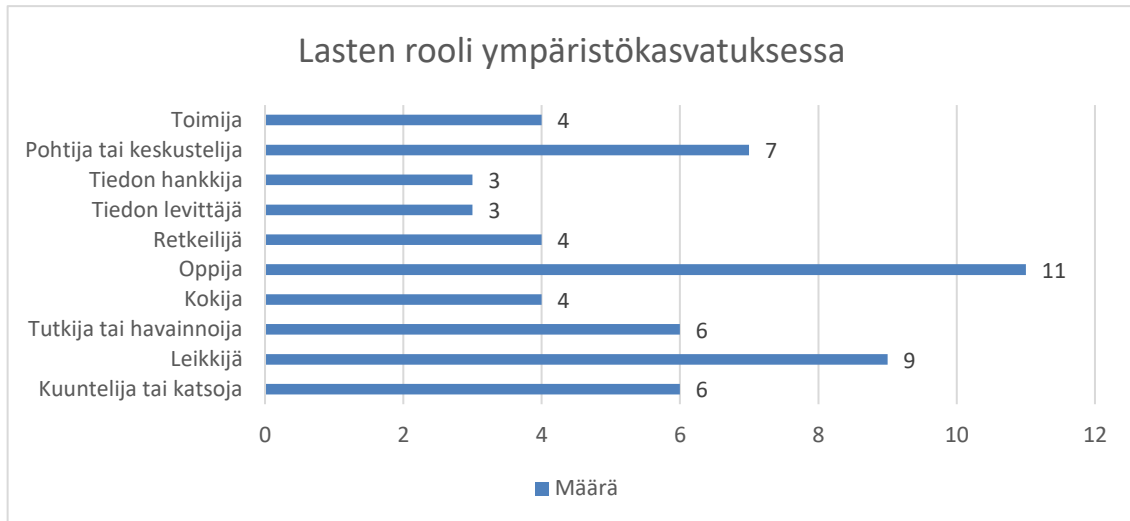
Kirjallisuuden perusteella lasten toimijuus ja osallisuus on tärkeässä osassa ympäristökasvatusta. Onnistuneessa ympäristökasvatuksessa lapsen rooli tulisi näkyä aktiivisena toimintana ja toimijuus ja osallisuus ovat ympäristökasvatuksen perustaa. Lapsella tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa omaan lähiympäristöönsä ja olla mukana tekemässä tekoja ympäristön puolesta. (ks. Palmer, 1998, Koskinen, 2010, Stenvall, 2018, Venninen ym., 2013.) Oman tutkielmani mukaan lasten toimijuus toteutuu erittäin vaihtelevasti ja vain pienessä roolissa osana ympäristökasvatusta. Taulukossa 10 on koottuna havaintoja aineistosta lasten roolin ja sitä kuvaavan toiminnan kautta kansalaisuuteen liittyen.

Taulukko 10. Lapsen rooli ympäristökasvatuksessa materiaalien mukaan.

| Materiaali | Lapsen rooli | Toimintaa /tekemistä kuvaavat sanat | Kansalaisuus |
|-------------------|--|---|---|
| 1. | Sadun kuuntelija. Kuvien tulkit-sija. Sadussa lapsi on sivustakatsoja, leikkijä, kokija. | Kuunnella, katsoa | Oppija, osallistuu satuhetken kautta opetukseen metsäaiheesta, ymmärrys metsän käytöstä. (Lapsen rooli sadun mukaan: leikkijä metsäympäristössä, sivustakatsoja met-sän hoitamisessa) |
| 2. | Tutkija, kokija, seikkailija, leikkijä, oppija, retkeilijä, pohtija | Tutkia, aistia, leik-kiä, mitata | Lapsi leikkii tutkijaa, osallistuu retkelle, ymmärrys lähiluonnosta kasvaa, yh-teenkuuluminen aistiharjoitusten kautta. |
| 3. | Oppija, kuuntelija, leikkijä, toimija | Eläytyä, leikkiä | Vinkkien kautta luonnosta huolenpitämi-nen, osallistuu draamakasvatuksen kautta aiheesta oppimiseen, ymmärrys ahmasta. |
| 4. | Tutkija, retkeilijä, oppija, havain-noija, pohtija/keskustelija, kokija, leikkijä | Tutkia, havainnoida, aistia, leikkiä | Luonnon tutkija, oppija, osallistuu ohja-tulle retkelle, ymmärrys lähiluonnosta, yhteenkuuluminen aistiharjoitusten kautta. |
| 5. | Tutustuja, tutkija, leikkijä, kokija, oppija, tekijä, keskustelija, kuuntelija, toimija, havainnoija, poh-tija, tiedon hankkija, tiedon levit-täjä | Tutustua, leikkiä, kokea, eläytyä, ha-vainnoida, oppia, pohtia, osallistaa | "Maailman pelastaminen on lasten leik-kiä." s.2 Osallistuu ohjattuun aikuisläh-töiseen toimintaan, jonka kautta oppii. Ymmärrys maapallosta, yhteenkuulu-vuus kulttuureista oppimisen kautta. |
| 6. | Leikkijä, oppija, toimittaja, ha-vainnoija, tiedon hankkija, poh-tija, retkeilijä | Askarrella, piirtää, maalata, muotoilla, ommella, havain-noida, leikkiä, pe-lata, laulaa | Lapsi tutustuu uhanalaiseen lajiin, osal-listuu ohjattuun aikuislähtöiseen toimin-taan, jonka kautta oppii aiheesta, ym-märrys kasvaa. |
| 7. | Oppija, tiedon hankkija ja tiedon levittäjä, leikkijä, pohtija, tutus-tuja | Piirtää, askarrella, eläytyä, etsiä tietoa | Oppija, osallistuu aikuislähtöiseen ohjat-tuun opetukseen, jonka sisältöön voi kuitenkin mahdollisesti vaikuttaa, ym-märrys eläinaiheesta kasvaa. |
| 8. | Oppija, tutustuja, tutkija, leikkijä, retkeilijä, havainnoija | Askarrella, leikkiä, tutkia, havainnoida, kuunnella | Tiedon sisäistäjä, myöhemmin toimija. Osallistuu ohjattuun toimintaan. Ymmär-rys norpasta kasvaa. |
| 9. | Kuuntelija, oppija, kuvien tulkit-sija | Kuunnella, katsoa | Tiedon omaksuja, osallistuu satuhetken kautta opetukseen norppa-aiheesta. |
| 10. | Pohtija, havainnoija, toimija, op-pija, tiedon hankkija | Kartoittaa, askar-rella, pohtia, toimia, | Tiedon omaksuja, toimija omassa yhtei-sössä, ymmärrys aiheesta. Yhteenkuu-luvuus yhteisen "tekujen puun" kautta? |
| 11. | Kuuntelija, oppija, kuvien tulkit-sija | Kuunnella, katsoa | Oppija, osallistuu satuhetken kautta opetukseen norppa- aiheesta, ymmär-rys aiheesta kasvaa. |
| 12. | Toimija, leikkijä, oppija, pohtija, kuuntelija | Keskustella, leikkiä, laulaa, kokeilla, ha-vainnoida, kuun-nella, oppia, askar-rella, lainata | Toimija, tekee tekoja arjessa ympäristön hyväksi. Ymmärrys uuden oppimisen kautta, yhteenkuuluvuus aistiharjoituk-sissa. |

Seuraavassa kuvassa (kuva 19) on koottu aiempien havaintojen perusteella lapsen roo-lia aineistossa kuvaavat määreet. Näiden perusteella voi huomata, että toimijuus näkyy lapsen roolina vain kolmanneksessa tutkimistani ympäristökasvatuksen materiaaleista. Näissä materiaaleissa toimijuus on voinut tulla esiin lapsen roolina vain yksittäisinä het-kinä, esimerkiksi jonkun yksittäisen aktiviteetin suorittamisena. Materiaalien perusteella

ympäristökasvatuksessa ei toteudu pitkäjänteiset projektit, joissa lapsilla olisi mahdollisuus olla mukana suunnittelun lisäksi aktiivisina toimijoina, toteuttajina ja omaan ympäristöönsä vaikuttajina.



Kuva 19. Lasten rooli ympäristökasvatuksessa.

Lasten rooli materiaalin perusteella on useimmiten joko leikkijä, oppija tai ympäristökasvatukseen liittyvistä aiheista keskustelija. Nämä roolit näkyivät yli puolessa materiaaleista. Ympäristökasvatuksen oppimateriaalien perusteella ympäristöstä oppiminen näkyi hyvin selkeästi lasten roolina. Tuloksen voi ajatella olevan itsestään selvä. Lapset oppivat ja kokevat koko ajan paljon uutta eikä tuloksena ympäristöstä oppiminen ja oppijana oleminen heti vaikuta tuovan mitään uutta tietoa lasten kansalaisuuteen ja erityisesti ympäristökansalaisuuteen liittyen. Tulos on kuitenkin mielenkiintoinen, sillä kirjallisuuden perusteella lasten ympäristökasvatuksessa ja kansalaiskasvatuksessa olennaista on oppimisen lisäksi myös oikea toiminta ympäristön puolesta. (ks. esim. Koskinen). Tällainen ympäristötoimijuus lasten roolina ympäristökasvatuksen materiaalien perusteella oli hyvin vähäistä. Lapsen rooli toimijana näkyi vain neljässä eri materiaalissa. Näissä kolmessa (3., 10., 12.) lapsia kannustettiin erilaisiin ympäristötekoihin. Esimerkkinä lasten ympäristötoimijuudesta on *Matti ahma -ahmatti*-materiaalin vinkit "Näin pidät luonnosta huolta!" (Matti ahma -ahmatti, 2012, s.4.)

1. Syö aina lautanen tyhjäksi! Minäkään en heitä ruokaa roskeen.
2. Pidä omista tavaroistasi hyvää huolta, niin ne kestävät pitempään.
3. Muista, että aina ei tarvitse ostaa uutta. Isosiskolta tai serkulta perityt tavarat ovat kivoja!
4. Pane roskat oikeisiin roskikiini. Ethän koskaan heitä roskia luontoon!
5. Muista sammuttaa turhat valot äläkä valuta vettä tarpeettomasti.
6. Liiku luonnossa hyvällä mielellä ja tarkkaile meitä eläimiä."

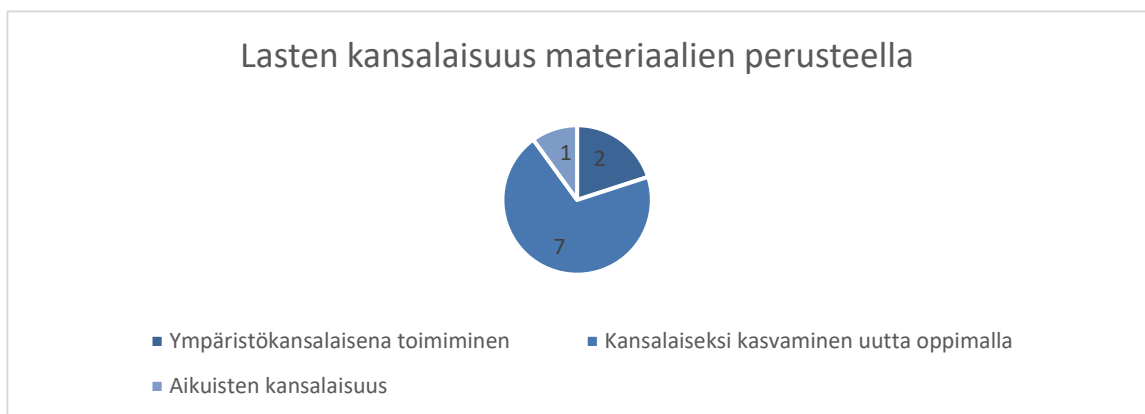
Tämän lisäksi myös materiaali 12. *WWF:n ilmasto-opetusvinkit varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen* sisältää suoraan lapsille suunnattuja vinkkejä ilmastotekoihin. Näissä materiaaleissa toistuu myös samat vinkit muiden muassa tavaroista huolehtiminen, ulkona liikkuminen, ruokahävikin välttäminen, roskat, veden säästäminen ja valojen sammuttaminen. Näiden listojen mukaisen toiminnan toteuttajina lapset voi nähdä toimijoina ja ympäristökansalaisina. Tämän lisäksi aineistossa 5. *Yhteinen maapallo* lapset ovat toimijoina toteuttaessaan aikuisen kanssa toimintavinkeistä puun istuttamisen ja kasvi-maan tai kukkapenkin perustamisen. Näiden toimien kautta voi ajatella, että lapsilla on myös mahdollisuus vaikuttaa omaan lähiympäristöönsä. Materiaalin yhdessä toimintavinkissä lapset otetaan oppimiensa asioiden kautta asiantuntijan roolissa mukaan suunnittelemaan ja toteuttamaan vanhemmille pidettävää vanhempainiltaa, jossa tämän materiaalin mukaan tehtyä toimintaa on tarkoitus esitellä vanhemmille. Materiaalissa toistuu myös samoja vinkkejä lapsille toteutettavissa olevista ympäristöstävällisistä arjen toimintatavoista, kuten veden- ja sähkön säästäminen sekä tavaroiden ja jätteen määrän vähentäminen.

Materiaalien perusteella lasten kansalaisuus näyttäytyy pitkälti oppimisena ja kehittymisenä kohti aikuisuutta (kuva 20). Vaikka osassa materiaaleista näkyy suoraan lapsille suunnattuja vinkkejä ympäristöteoista, näkyy lasten ympäristötoimijuus materiaaleissa vain vähän. Analyysin perusteella mikään materiaali ei ohjaa tai kannusta pidempiaikaiseen projektiin ja yhteiseen suunnitteluun lasten kanssa, jossa lasten mielipiteet, ajatukset ja mahdollisuus vaikuttaa omaan lähiympäristöön olisivat pääosassa.

Paloniemen ja Koskisen (2005) ympäristövastuullisen osallistumisen mallin mukaan lasten osallisuus ja toimijuus ja sitä kautta ympäristövastuullinen toiminta on ympäristökasvatuksessa avainasemassa. Koskinen (2004; 2010) mukaan osallisuus ja toimijuus voi toteutua vain lasten aidon vaikuttamisen kautta. Tällaista lähiympäristöön vaikuttaminen ei näytä aineiston mukaan toteutettavassa ympäristökasvatuksessa toteutuvan. Lähiympäristöön kyllä tutustutaan ja sitä havainnoidaan monissa eri materiaalien toimintavinkeissä. Toiminta jää kuitenkin tutustumisen ja havaintojen tasolle tai lähiympäristön jatkokäsittely toteutuu esimerkiksi erilaisten kädentaitojen, taideteosten, keskustelujen tms. keinoin, mutta muutoksiin ja lähiympäristön kehittämiseen materiaalit eivät kannusta. Muutoksen tekeminen ja ympäristöteot näkyvät lasten ympäristövinkeissä, mutta näiden tekojen myötä voi olla vaikea nähdä yhteys omaan lähiympäristöön. Lasten tekemät ympäristöteot esimerkiksi valojen sammuttaminen ja ruokahävikin vähentäminen osana arkea ovat toki yksi osa suurempaa kokonaisuutta, jossa yksilön omilla valinnoilla ja teoilla on vaikutusta. Valojen sammuttamisen yhteyttä omaan lähiympäristöön

ja intoon vaikuttaa omaan ympäristöönsä voi kuitenkin olla vaikea löytää. Materiaalit herättivät pohtimaan sitä, millaista voisi olla enemmän lasten osallisuuden ja toimijuuden huomioonottavat ympäristökasvatusmateriaalit.

Toinen tärkeä osallisuuden tavoitteen toteutumisessa on ympäristövastuullisen toiminnan jatkuvuus. (Koskinen, 2010.) Materiaalien perusteella toiminta ei ole pitkäjänteistä ja jatkuvaa, vaan enemmän yksittäisiä tuokioita ja makupaloja ympäristökasvatuksesta. Toisaalta tässä varmasti aikuisten vastuu toiminnan suunnittelussa korostuu. On pitkälti ympäristökasvatusta toteuttavasta aikuisesta kiinni, mitkä sisällöt ja mahdolliset materiaalit hän ympäristökasvatuksen toteuttamiseen valitsee. Pienten lasten kohdalla aikuisen esimerkillinen toiminta ympäristökasvatuksen roolimallina toimimisessa korostuu (ks. esim. Reunamo & Suomela, 2013). Tämän perusteella materiaaleissa esitettyjä listoja lasten ympäristöteoiksi ja näiden tekojen juurtumista arjen ympäristövastuullisiksi toimintatavoiksi on mahdollista edistää varhaiskasvatuksessa aikuisen esimerkin avulla.



Kuva 20. Lasten kansalaisuus materiaalien perusteella.

Analysoin lasten roolia myös aineiston kuvien perusteella. Aineiston kuvissa näkyy lasten osallisuus ja toimijuus yhtä vähän kuin materiaaleissa muutenkin. Aineistosta löytyy kaksi kuvaa, joissa lapsen toimijuuden voi ajatella toteutuvan sen kautta, että kuvassa tapahtuvan toiminnan kautta lapsella on mahdollisuus vaikuttaa omaan ympäristöönsä. Analyysin perusteella kuvat vahvistavat käsitystä siitä, että lapsen osallisuus toteutuu aikuisen opetukseen osallistumalla ja samalla *ympäristöstä oppimalla* huomattavasti enemmän kuin *toimimiseen ympäristön puolesta*. Kuvissa näkyvä lasten toimijuus näytetty molemmissa saman toimintavinkin eli puun istutuksen toteutumisena (kuvat 21 & 22). *Yhteinen maapallo* -materiaalin kuvassa (kuva 21) näkyy myös muuta lasten ympäristötoimijuutta, esimerkiksi jätteiden lajittelua ja tavaroiden kierrättämistä.

Saimaan kuutti ja lumiukko -sadussa näkyy myös ihmisen toimijuus saimaannorpan suojelussa. Tästä esimerkkinä on kuva ja teksti, jossa ihminen on kolaamassa apukinoksia saimaannorpalle (kuva 23). Tässä kuvassa ympäristökasvatuksen osa-alueiden

pohdinnan lisäksi huomio kiinnittyy siihen, että lapsi istuu lumikolan kyydissä ja aikuinen on toimija, joka tekee teon luonnon suojelemiseksi. Lapsen rooliksi jää katsoa sivusta aikuisen ympäristötoimijuutta.

Lasten osallisuutta ja ympäristössä oppimista kuvaa mielestäni hyvin poiminta aineistosta, jossa lapsi suurennuslasin kanssa tutkii lähiympäristöä (kuva 25). Lasten osallisuus näyttäytyy paljon uuden oppimisena leikin kautta. Kyseiseen kuvaan liittyvä toimintavinkki vahvistaa tätä käsitystä. Kuvan otsikko on: *"Leiki kasvitutkijaa"*. (Luonto kutsuu seikkailuun, 2011, s.6.)

Lasten osallisuus näyttää materiaalien perusteella olevan enemmän sivustakatsomista ja uuden oppimista, jonka perusteella voi aikuisena toimia ympäristövastuullisesti, kuin lapsena toteutuvaa ympäristötoimijuutta (esim. kuvat 23 & 24). Toisaalta materiaaleissa voi myös nähdä joitain mahdollisesti vuosien saatossa ajattelussa tapahtuneita muutoksia ympäristökasvatuksessa ja lasten osallistumisessa siihen. Vuoden 2008 *Metsäankka* -sadussa lapsi on sivustakatsojan roolissa seuraamassa metsän kaatamista ja lapsen osallisuus ja toimijuus liittyen omaan ympäristöönsä kuuluu ja näkyy tarinassa vain metsässä leikkijän roolin kautta. Sadussa metsään pudonnut puulelu sen sijaan toimii ympäristöteon tekijänä suojellen uuden metsän kasvua, kun se "hoitaa uutta pikkuista ankkamäntyä!" (kuva 26). (*Metsäankka*, 2008, s. 30.)

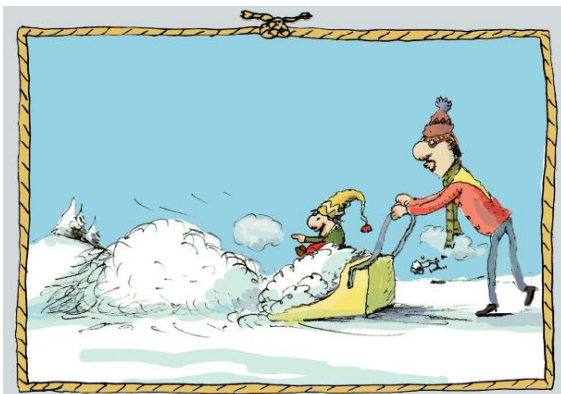
Leikkiminen on ympäristökasvatuksessa lasten oppimisen kannalta yksi mahdollinen toimiva toimintamuoto. Tämä tulee ilmi kirjallisuudessa ympäristökasvatukseen liittyen (mm. Reunamo & Suomela, 2013.) Leikin lisäksi lasten ympäristövastuullisen toiminnan tulisi olla myös todellisia tekoja ja lasten vaikuttamista omaan ympäristöön. (Koskinen, 2010.) Tutkimustulosten valossa lasten toimijuus ei pääse ympäristökasvatuksen oppimateriaalien mukaisessa toiminnassa täysin toteutumaan. Ympäristökasvatus näyttäytyy enemmän "vain" leikkinä. Ympäristökasvatusta tukevien leikkien lisäksi esimerkiksi kasveja tutkiessa ja vaikka samalla leikkiessä kasvitutkijoita, lasten omia taitoja ja kiinnostusta voisi näkemykseni mukaan vahvistaa ennemminkin toteamalla heidän olevan kasvitutkijoita kasvitutkijoiden leikkimisen sijasta.



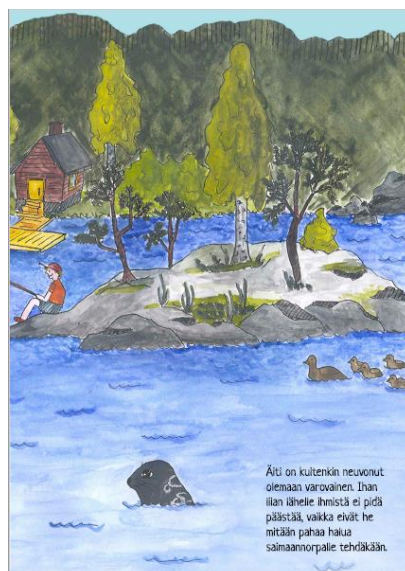
Kuva 21. Lapsen toimijuus. (Yhteinen maapallo, 2015, s. 25.)



Kuva 22. Lapsen toimijuus puunistuttajana. (Pieni opas ilmastokasvatukseen, 2019, s. 2.)



Kuva 23. Lapsen osallisuus lumikolan kyydissä. (Saimaan kuutti ja lumiukko, 2018, s. 11.)



Kuva 24. Lapsen osallisuus onkijana. (Veeti kuuttiin vuosi, 2020, s. 5.)



Kuva 25. Lapsen osallisuus leikkijänä. (Luonto kutsuu seikkailuun, 2011, s. 6.)



Kuva 26. Leluankka metsän suojelijana. (Metsäankka, 2008, s. 30.)

Uusimmassa materiaalissa *WWF:n ilmasto-opetusvinkit varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen* sen sijaan näkyy niin ajankohtainen teema ilmastonmuutos kuin myös suoraan lapsille suunnatut vinkit ilmastotekojen tekemiseen. Lapset ovat materiaalin mukaan osallisia yhteiseen ympäristöön ja sitä koskevaan ilmastokriisiin sekä aktiivisia toimijoita lapsen kokoisten ilmastotekojen tekijöinä. Mukana on myös leikkejä ja esimerkiksi kädentaitoihin liittyviä toimintavinkkejä, mutta ilmastotekoja tehdään myös oikeasti, ei vain leikitä ilmastotekojen tekemistä.

Materiaalien välittämän kuvan perusteella ei voi vetää mitään suoraan yhteyttä siihen, millaisena lapsen osallisuus ja toimijuus toteutuvat materiaalien mukaisessa ympäristökasvatuksessa todellisuudessa tai siitä, miten toimijuus ja osallisuus kehittyvät ympäristökasvatuksen aikana. Materiaalien sisältöön vaikuttaa julkaisuvuoden lisäksi esimerkiksi sen tekijät ja järjestö, jonka linjaa aineisto ainakin välillisesti edustaa. Kuitenkin ajankohtaisuus ja ympäristökasvatuksen kehitys näkyvät muiden muassa ilmastoteemojen nousemisessa esiin uudemmissa julkaisuissa. Materiaaleissa saimaannorppa teemana nousee esiin enemmän kuin muut tietyt rajatut aiheet. Saimaannorppa on edustettuna kahden eri järjestön kolmessa eri materiaalissa. Saimaannorpan aiheena voi toisaalta ajatella vahvistavan kuvaa siitä, että lapsille halutaan opettaa joistain todellisesta ja ajankohtaisesta luonnonsuojeluun liittyvästä aiheesta. Toisaalta saimaannorppamateriaalit herättivät myös pohtimaan sitä, olisiko aihetta mahdollista käsitellä tänä päivänä lasten kanssa vielä aidomman materiaalin avulla esimerkiksi WWF:n norppaliven kautta vai tarvitaanko ympäristöaiheiden käsittelyyn satuja, joissa söpöt eläimet inhimillistetään ja ihmisen rooli näkyy vain vähän?

8 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voi pohtia tutkimuksen validiteetin ja reliabiliteetin toteutumisen kautta. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa on tutkittu sitä mitä on luvattu tutkia ja reliabiliteetilla tutkimustulosten toistettavuutta. Tuomi ja Sarajärvi (2018) huomauttavat, että pelkästään näiden kautta luotettavuuden pohtiminen ei laadullisessa tutkimuksessa kerro vielä tarpeeksi ja ne vastaavat paremmin määrällisten tutkimusten luotettavuuden arviointiin. Onkin syytä pohtia hieman laajemmin omaa toimintaa tutkijana kuin myös tutkimusta kokonaisuutena. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 158–164.)

Oman tutkielmani luotettavuutta lisää aineistoni ja sen keruu. Aineisto on vapaasti kaikkien saatavilla ja olen pyrkinyt sitä kootessani perustelemaan tarkasti, miten aineistoni on rajautunut tähän tutkimukseen. Toisaalta aineiston avoimuus mahdollistaa tutkimuksen toistamisen. Aineistooni ei liity mitään haastattelua, joissa tutkijan rooli luotettavuuden takaamiseksi olisi korostunut vielä enemmän. Olen analysoinut valmista aineistoa sisällönanalyysin keinoin ja kerännyt tiedot järjestöistä ja järjestöjen ympäristökasvatuksen tavoitteista nettisivuilta. Tutkimuksen luotettavuutta ja aineistoa olisi voinut lisätä vielä esimerkiksi haastattelemalla järjestöjen ympäristökasvatuksesta vastaavia henkilöitä tai aineistoksi valikoituneiden materiaalien tekijöitä. Tämä olisi voinut tuoda jotain lisäymmärrystä materiaalien ympäristökasvatuksen tavoitteista. Ajattelen kuitenkin, että tutkielman tekijänä ilman haastatteluaineistoa olen voinut keskittyä vain olemassa olevan ympäristökasvatusmateriaalin sisältöön ja sen analysointiin.

Laadullisessa tutkimuksessa pohdintaan luotettavuudesta liittyy myös pohdinta tutkijan puolueettomuudesta. Tutkijan omat ajatukset väistämättä vaikuttavat siihen, miten hän aineistoaan ymmärtää ja tätä tuleekin pohtia osana tutkimuksen luotettavuuden pohdintaa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 160.) Oma kiinnostukseni ympäristökasvatusta, luontosuhdetta ja kansalaiskasvatusta kohtaan on varmasti luonut minulle ennakkokäsityksiä materiaaleista ja niiden sisällöstä sekä tavoitteista. Tutkimuksen analysointivaiheessa vahva nojaaminen teoriassa esitettyihin malleihin ja niiden perusteella tutkimuskysymyksiin vastaaminen on kuitenkin pitänyt omat ennakkoajatukseni taka-alalla tutkielmaa tehdessäni. Minulla on tutkielman tekijänä ollut koko ajan halu oppia uutta, jonka ajattelen myös pitäneen omat ennakkokäsitykseni loitolla analyysia tehdessä. Toisaalta kiinnostus aihetta kohtaan on myös motivoinut ja innostanut tekemään mahdollisimman tarkkaa työtä ja täsmällistä sekä perusteltua analyysia.

9 Pohdintaa

Tutkielmaa tehdessä minulla on vahvistunut käsitys siitä, että tiedot kestävästä kehityksestä, ympäristökasvatuksesta ja esimerkiksi ilmastonmuutoksesta ovat avainasemassa onnistuneen ympäristökasvatuksen toteuttamiseen ja ympäristökasvatuksen materiaalien käyttöön. Tutkielman tulosten ja kokemusteni pohjalta näen tarpeen ympäristökasvatuksen lisäkoulutukselle ja aiheen vahvistamiselle opettajankoulutuksessa. Näen näiden aiheiden opiskelun olevan välttämätöntä tulevaisuuden haasteisiin vastatessamme. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisen varhaiskasvatuksen toteuttamisessa tulee olla laaja ymmärrys kestävästä kehityksen periaatteista ja niiden mukaisesta toiminnasta. Ajattelen, että varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden vahvempi jalkauttaminen ja sen kautta ympäristökasvatuksen roolin vahvistaminen olisi myös tarpeen.

Tällä hetkellä vaikuttaa siltä, että yksittäisellä opettajalla on suuri rooli siinä, millaista ympäristökasvatusta ja minkä materiaalien perusteella hän toteuttaa. Varhaiskasvatuksen ympäristökasvatusmateriaalien perustuminen pitkälti järjestöjen tuottamiin materiaaleihin saa myös pohtimaan sitä, kuinka moni jättää ympäristökasvatuksen huomiomatta omassa toiminnassaan. Opettajien suuri vapaus luo samalla myös suuren vastuun ja yksittäisen opettajan valinnat ja esimerkkinä toimiminen korostuu. Varhaiskasvatuksessa oppimateriaalien valinnassa ja niiden käyttämisessä mietityttää myös opettajien SAK-ajan riittävyys ja työn hektisyys ylipäätään. Mietin onko oppimateriaalien valintaan ja niihin tutustumiseen sekä arviointiin aikaa ja mahdollisuuksia osana työtä vai jäävätkö valmiit materiaalit hyödyntämättä?

Karvin raportti (2019) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) saivat pohtimaan varhaiskasvatuksessa toteutettavan ympäristökasvatuksen tasoa myös yleisesti. Vaikka varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja niissä asetetut tavoitteet ovat kasvatusta velvoittavia, päiväkotien arkea pohtiessa ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin peilattaessa mietityttää suunnitelman tavoitteiden toteutuminen käytännössä. Kriittinen pohdinta, jatkotutkimus ja jatkokoulutus ympäristökasvatuksen näkökulmasta voisi olla tarpeen. Pitäisikö varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritellä esimerkiksi minimimäärä metsäretkille? Onko metsäretket millään tavalla riittäviä ympäristökasvatuksen toimenpiteitä varhaiskasvatuksessa? Miten eriarvoisessa asemassa lapset ovat, jos he eivät saa edes metsäretkien muodossa osallistua ympäristökasvatukseen?

Opetushallitus on ilmastovastuun oppimisen visiossa linjannut yhtenä toimenpide-ehdotuksena sen, että ilmastovastuu sisällytetään aiheena opettajankoulutukseen. Tavoitteissa mainitaan myös täydennyskoulutus ja muiden muassa tarve systeemiajaj-

telun ja ilmiöiden kompleksisuuden ymmärtämisen vahvistamiselle. Myös ilmastokasvatuksen polkupyörämallin mukaisen ilmastokasvatuksen toteuttaminen on toimenpide-ehdotuksissa. (Opetushallitus, 2019.) Näiden ehdotusten pohjalta jää paljon toivoa, mutta myös suuri tarve muutokselle niin opetusta ohjaavissa asiakirjoissa, koulutuksessa kuin oppimateriaaleissa ja niiden mukaan toteutettavassa ympäristökasvatuksessa kentällä.

Tutkielman tekeminen on laajentanut omaa käsitystäni luontosuhteesta ja sen merkityksestä kasvatuksen taustalla. Se, että ihmisen suhde luontoon ajateltaisiin olevan jotain mitä ilman ihminen ei voi elää ja hengittää, on omassa ajattelussani vahvistunut ja mielestäni se olisi tärkeää sisäistää ympäristökasvattajan roolissa. Myös lasten toimijuuden taso on mietityttänyt paljon. Olen materiaaleja analysoidessani pohtinut muiden muassa sitä, onko lasten ympäristötoimijuutta tehdä muurahaisille taidetta? Luonnonympäristössä toimimista ja jopa ympäristöstä oppimista voi toki tapahtua, jos piirrettään maahan minikuvia muurahaisille, mutta en ole aivan vakuuttunut, että tällainen toiminta kannustaa tai johdattaa lapsia ympäristövastuulliseen toimintaan. Olen myös pohtinut sitä, miten materiaalien monet lasten kanssa toteutettavat pohdinta- ja keskustelutehtävät siirtyvät teoiksi ja toiminnaksi. Toiminnan osuus näytti tutkielman tulosten perusteella jäävän vähemmälle kuin muut osa-alueet ympäristökasvatuksessa. Ajattelen myös, että ympäristökasvatuksen kannalta esimerkiksi retkieväiden tai ylipäättään ekologisuuden vertailu lasten kanssa ei ole paras mahdollinen keino ympäristötekoihin kannustamisessa, sillä lapset harvemmin voivat vaikuttaa omiin ruokailuihinsa ja ruuan ekologisuuteen. Se ei silti poista mahdollisuutta oppia aiheesta, mutta ajattelen, että lasten ympäristöteot omiin ruokailuihin liittyen ovat hyvin rajalliset. Aikuisille tällainen tieto ja pohdinta ruuan ympäristövaikutuksista on varmasti tarpeen.

Tutkielman tavoitteena on ollut muiden muassa selvittää sitä, millaiseen ympäristökasvatukseen materiaalit kannustavat. Tulosten valossa materiaalit kannustavat opettamaan paljon uutta ympäristöstä, mutta kokonaisvaltainen näkökulma ei ympäristökasvatuksen tavoitteista huolimatta näytä toteutuvan materiaalien mukaisessa toiminnassa. Näen tulosten perusteella tarpeen kehittää ympäristökasvatuksen oppimateriaaleja varhaiskasvatuksen osalta erityisesti laajempaa luontosuhdetta ja lasten toimijuutta tukeviksi. Kuvituksen analyysin perusteella ympäristökasvatuksen oppimateriaaleissa myös kuvitusta voisi kehittää vielä paremmin tukemaan ympäristökasvatuksen tavoitteita. Lapsen roolin osana ympäristöä ja ympäristökansalaisena soisi näkyvän enemmän myös kuvissa. Toisaalta kuvien mielikuvituksellisuus sai pohtimaan faktan ja fiktion rajaa osana ympäristökasvatusta. Mielikuvitukselliset kuvitukset, jotka eivät kuvaa ympäristön todellisuutta mietityttivät minua, mutta voivat toisaalta avata myös mielenkiintoisia keskusteluja lasten kanssa käytäviksi.

Ympäristökasvatuksen oppimateriaaleihin näen tarpeelliseksi nostaa myös systeemijattelun näkökulman ja sen harjoittelun jo varhaiskasvatukseen sovellettavien harjoitusten kautta. Myös lähiympäristöön vaikuttaminen ansaitsisi tulla enemmän esiin ympäristökasvatusta tukevissa oppimateriaaleissa. Oman kokemuksen mukaan lapset ovat ajattelultaan hyvin kokonaisvaltaisia ja kiinnostuneita niin luonnosta itsensä ulkopuolella kuin myös kehonsa sisäpuolella olevasta luonnosta, biologisesta näkökulmasta. Tämän toivoisi näkyvän myös ympäristökasvatuksen oppimateriaaleissa. Toisaalta ympäristöteot näkyvät nykyisissä materiaaleissa hyvin yksittäisinä tekoina, joiden seurauksia on vaikea nähdä lasten omassa arjessa. Näen, että ympäristökasvatuksen oppimateriaaleissa olisi tarvetta pitkäjänteistä ympäristökasvatusta tukeville toimintavinkeille, joiden toteuttamisessa lapset todella näkisivät omien tekojen vaikutuksen lähiympäristössään.

Pohdin pro gradu -tutkielmaa tehdessäni myös sitä, onko oppimateriaalien tutkiminen ympäristökasvatuksen näkökulmasta hedelmällistä sekä sitä, onko aineistoa saatavilla tarpeeksi. Voin nyt todeta, että aineistoa todella on, mutta se on hyvin paljon järjestöjen takana, sitä täytyy osata etsiä ja se ei ole aina lähivuosina tehtyä. Oppimateriaalien tutkimisen perusteella on kuitenkin ollut mahdollista luoda kuvaa ympäristökasvatuksesta yleisemmin. Oppimateriaalien tutkimisen lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia erityisesti varhaiskasvatuksen kentällä toteutettavaa ympäristökasvatusta ja lasten roolia käytännössä. Tämä ansaitsisikin oman jatkotutkimuksensa.

Olen pro gradua tehdessäni pohtinut eroa sen välillä mitä oppimateriaalit painottavat varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksessa; ja mikä taas todellisuudessa voisi toteutua varhaiskasvatuksessa. Näyttää siltä, että materiaalit ja sitä kautta ympäristökasvatuksen järjestöt tukevat paljon oppimista ympäristöstä ja ekologiseen ympäristöön liittyviä tietoja. Kokemukseni mukaan varhaiskasvatuksessa tiedot ja oppiminen ympäristöstä jäävät melko vähäiseen rooliin ympäristökasvatuksessa ja sen sijaan oppiminen ympäristössä esimerkiksi metsäretkien kautta korostuu. Erilaisten retkien kautta kokemusten tarjoaminen lähiympäristöstä lapsille saattaa korostua, mutta lasten opettaminen näillä retkillä voi jäädä toteutumatta. Ympäristökasvatuksen tavoitteiden toteutumisen kannalta olisi tärkeää, että nyt mahdollisesti toteutuvien metsäretkien ja ympäristötiedon opettamisen välille syntyisi tasapaino, jonka seurauksena ympäristökasvatus varhaiskasvatuksessa näyttäytyisi todellisena toimintana ympäristön puolesta yhdessä lasten kanssa. Lapset ympäristötoimijoina on todellinen mahdollisuus, jota ei tässä maapallon tilanteessa pidä jättää käyttämättä osana varhaiskasvatuksen ympäristökasvatusta.

Lähteet

Analysoidut aineistot

1. Suomen metsäyhdistys ry (2008), *Metsäankka*.
Teksti: Luther, A., kuvat Björnberg-Aminoff, B., käännös Mäklin, A.
<https://smy.fi/materiaali/metsaankka/>
2. WWF (2011), *Luonto kutsuu seikkailuun! Tekemistä luontoretkelle*.
<https://wwf.fi/opettajille/opetusmateriaalit/?id=luonto-kutsuu-seikkailuun-vihko>
3. WWF (2012) *Matti ahma – ahmatti. Metsien tuntematon suurpeto*.
Teksti: Aarnio-Linnanvuori, E., kuvitus ja taitto Antell, A., valokuvat Widstrand, S.
<https://wwf.fi/opettajille/opetusmateriaalit/?id=matti-ahma-ahmatti>
- 4.1. Luonto-Liitto (2014), *Kosketa puuta, maista mustikkaa – Luontopolku lapsille*.
Toim. M. Green, S. Heikkilä, M. Soulanto & M. Tuormaa, kuvitus Nevakivi, L.
- 4.2. Luontopolkutaulut.
- 4.3. Kasvilajikortit.
- 4.4. Ravintoketjut ja hippaleikkikortit.
<http://www.luontoliitto.fi/kouluille/luontopolku-lapsille>
5. Suomen ympäristökasvatusseura (2015), *Yhteinen maapallo*.
Teksti Kiminki I-E., kuvitus Lappalainen V., taitto Clusius P.
<https://vihrealippu.fi/yhteinenmaapallo/>
6. Suomen luonnonsuojeluliitto (2016), *Norppatouhuja*.
Teksti Tiainen K., & Koljander S., kuvat Tiainen, K., Marttinen, I., Kunnasranta, M., Korhola, E., Juuti, J., Jantunen, J., Koljander, S., Taskinen J., Sokura, M., Kupias, K., tehtävät Lahtinen, T., & Tiainen, K.
https://www.sll.fi/app/uploads/2018/07/SLL_norppatouhuja_2016_.pdf
7. Suomen luonnonsuojeluliitto (2017), *Koulupäivä eläimenä – Ideakirja hurjan hauskoihin opitunteihin*. Koonti Tarkiainen A.
https://www.sll.fi/app/uploads/2018/08/Paiva-elaimena_ideakirja.pdf
8. WWF (2017), *Saimaan kuutti ja lumiukko – Opettajan opas*. (Toinen painos.) Teksti Aarnio-Linnanvuori E., satu ja kuvitus Majaluoma M.
https://wwf.fi/app/uploads/z/l/e/qe2245ze5zbmt6xq4ed45ig/norppasatuopettajanopas_toinenpainos_web.pdf
9. WWF (2019), *Saimaan kuutti ja lumiukko*. (Kolmas painos.)
Satu ja kuvitus Majaluoma M.
<https://wwf.fi/opettajille/opetusmateriaalit/?id=saimaan-kuutti-ja-lumiukko-satuvihko>
10. FEE Suomi (2019), *Pieni opas ilmastokasvatukseen*.
Teksti Salminen, P., kuvitus ja taitto Puikkonen, L.
<https://vihrealippu.fi/wp-content/uploads/2019/02/Pieni-ilmasto-opas-web.pdf>
11. Suomen luonnonsuojeluliitto (2020) *Veeti-kuutin vuosi*. (8 sivua).
Teksti ja piirrokset Tiainen K., tekstien muokkaus Paananen, J.
https://www.sll.fi/app/uploads/2020/03/FANC_Veeti-kuutin_vuosi_2020_FI_web.pdf
12. WWF (2020) *Ilmasto-opetusvinkit varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*.
https://wwf.fi/app/uploads/3/f/v/2yu47a8ocynwtueccbx971/eh_tehtavia_varhaiskasvatus-ja-esiopetus.pdf?filename=Ilmasto-opetusvinkit%20varhaiskasvatukseen%20ja%20esiopetukseen.pdf

Kirjallisuus

- Aarnio-Linnanvuori, E. (2018). *Ympäristö ylittää oppiainerajat: Arvolatautuneisuus ja monialaisuus koulun ympäristöopetuksen haasteina*. Helsingin yliopisto, bio- ja ympäristötieteellinen tiedekunta, Environmentalica Fennica 34.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. (e-kirja). (4. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Attfield, R. (1983/1997). Länsimaiset perinteet ja ympäristöetiikka. Suom. Pietarinen, J. Teoksessa M. Oksanen & M. Rauhala-Hayes (toim.), *Ympäristöfilosofia: kirjoituksia ympäristönsuojelun eettisistä perusteista* (s. 47–72). Helsinki: Gaudeamus.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist* 44, 1175–1184.
- Boyer, R., Peterson, N., Arora, P. & Caldwell, K. (2016). Five Approaches to Social Sustainability and an Integrated Way Forward. *Sustainability*. 8(9), 878. doi: <https://doi.org/10.3390/su8090878>
- Cantell, H. & Koskinen, S. (2004). Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 60–78). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cantell, H., Aarnio-Linnanvuori, E. & Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus: kestävän tulevaisuuden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ernst, J. & Theimer, S. (2011). Evaluating the effects of environmental education programming on connectedness to nature. *Environmental Education Research*, 17(5), 577–598. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.565119>
- FEE Suomi (n.d.). FEE Suomi. Luettu 27.10.2020. <https://feesuomi.fi/toiminta/>
- Frantz, C. & Mayer, F. (2014). The importance of connection to nature in assessing environmental education programs. *Studies in Educational Evaluation*, 41, 85–89. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.001>
- Gibson, J. J. (1979) The Theory on Affordances. Teoksessa J.J. Giesecking, W. Mangold, K. Katz, S. Low, & S. Saegert (toim., 2014) *The People, Place, and Space Reader* (s. 56–60). New York: Routledge.
- Gill, T. (2014). The Benefits of Children's Engagement with Nature: A Systematic Literature Review. *Children, Youth and Environments* 24(2), 10–34. <http://www.jstor.org/action/showPublication?journalCode=chilyoutenvi>
- Haanpää, L. & af Ursin, P. (2020). Ympäristöhuoli aktivoi lapset vaikuttamaan. Teoksessa E. Pekkarinen & T. Tuukkanen (toim.) *Maapallon tulevaisuus ja lapsen oikeudet* (s. 87–98). Lapsiasiainvaltuutetun toimiston julkaisuja 2020: 4.
- Heinonen, T. & Luomi, A. (2008). Rakkaalla lapsella on monta nimeä. Ympäristökasvatuksen nimikkeiden määritelmäluonnos. Pääkaupunkiseudun Kierrätyskeskus Oy. https://www.kierratyskeskus.fi/files/98/kasitehanke_raportti.pdf
- Hiidenmaa, P. (2015). Oppikirjojen tutkimus. Teoksessa M. Löytönen, A. Rutanen & H. Ruuska (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä* (s. 27–40). Helsinki: Suomen tietokirjailijat.
- Julkunen, J. (2015). Leikkiä vai tehdä? Teoksessa M. Löytönen, A. Rutanen & H. Ruuska, H., (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. (s. 67–80). Helsinki: Suomen tietokirjailijat.
- Kestavakehitys.fi (n.d.). Agenda 2030. Luettu 9.9.2020. <https://kestavakehitys.fi/agenda-2030>
- Koljander, S. (2013). "Opimme et siel voi olla norppia ni ne elää siel vedes" – Etelä-Karjalan luonnonsuojelupiirin norppatähtitoiminnan toimintaideoita varhaiskasvatukseen. Opinnäytetyö, Saimaan ammattikorkeakoulu.
- Koskinen, S. (2004). Osallisuushankkeet. Teoksessa C. Hannele (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 138–140). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koskinen, S. (2010). *Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina: ympäristökasvatuksen näkökulma osallistumiseen*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 98.
- Liefländer, A., Fröhlich, G., Bogner, F. & Schultz, P. (2012). Promoting connectedness with nature through environmental education. *Environmental Education Research*, 19 (3), 370–384. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.697545>
- Linzmayr, C. D. & Halpenny, E. A. (2014). "I might know when I'm an adult": making sense of children's relationships with nature. *Children's Geographies*, 12(4), 412–428. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.821262>
- Luonto-Liitto (n.d.a). Järjestö. (Luettu 27.10.2020). <http://www.luontoliitto.fi/luontoliitto>
- Luonto-Liitto (n.d.b). Luontopolku lapsille. (Luettu 6.11.2020). <http://www.luontoliitto.fi/kouluille/luontopolku-lapsille>

- Mappa.fi (n.d.a). Haun tulokset: saimaannorppa. Luettu 9.11.2020. https://mappa.fi/haku.php?lang=fi&filter%5B%5D=target_grp_1&q=saimaannorppa&offset=0
- Mappa.fi (n.d.b). Veeti kuutin vuosi -satuvihkonen lapsille (2020). Luettu 9.11.2020. <https://mappa.fi/luettelokortti/1631>
- Metsämuuronen, J. (2011). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. (E-kirjan 1. painos.). International Methelp.
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2019). *Ilmastovastuun oppiminen - visio, tavoitteet ja toimenpide-ehdotukset*. Luettu 9.9.2020. <https://www.oph.fi/fi/tietoa-meista/ilmastovastuun-oppiminen-visio-tavoitteet-ja-toimenpide-ehdotukset>
- Palmer, J. (1998). *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise*. London: Routledge.
- Paloniemi, R. & Koskinen, S. (2005). Ympäristövastuullinen osallistuminen oppimisprosessina. *Terra*, 117(1), 17–32.
- Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. (2014). *Iloa ja ihmettelyä: ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Passmore, J. (1980/1997). Asenteet luontoa kohtaan. Suom. Oksanen M. Teoksessa M. Oksanen & M. Rauhala-Hayes (toim.), *Ympäristöfilosofia: kirjoituksia ympäristösuojelun eettisistä perusteista* (s. 34–46). Helsinki: Gaudeamus.
- Pihkala, P. (2017). Kuinka käsitellä maailman ongelmia? Traagisuus ja toivo ympäristökasvatuksessa. *Ainedidaktikka*, 1 (1), 2–15. <https://doi.org/10.23988/ad.v1i1.65801>
- Rajala, A. (2016). *Toward an agency-centered pedagogy: A teacher's journey of expanding the context of school learning*. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 395.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Arviointiraportti. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (Luettu 27.7.2020.) https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf
- Reunamo J. & Suomela, L. (2013). Education for sustainable development in early childhood education in, Finland. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 15 (2), 91–102. DOI: 10.2478/jtes-2013-0014
- Rolston, R. III (1981/1997), Arvot luonnossa. Suom. Mäkinen, M-L. Teoksessa M. Oksanen & M. Rauhala-Hayes (toim.) *Ympäristöfilosofia: kirjoituksia ympäristönsuojelun eettisistä perusteista* (s. 205–224). Helsinki: Gaudeamus.
- Salminen, P. (2018). *Mitä tutkitaan kun tutkitaan luontosuhdetta?* Pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopisto, Bio- ja ympäristötieteellinen tiedekunta.
- Salo, U.-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s.166–188). Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Salonen, A. O. & Brady, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus*, 35 (1), 4–15. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/94118>
- Seppä, A. (2013). *Kuvien tulkinta: menetelmäopas kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin tulkitsijalle*. Helsinki: Gaudeamus.
- Suomen luonnonsuojeluliitto (2016) Norppatouhuja. Haettu mappa.fi osoitteesta. https://www.sll.fi/app/uploads/2018/07/SLL_norppatouhuja_2016_.pdf
- Suomen luonnonsuojeluliitto. (2017). Koulupäivä eläimenä – Ideakirja hurjan hauskoihin oppitunteihin. Toim. A. Tarkiainen. https://www.sll.fi/app/uploads/2018/08/Paiva-elaimena_ideakirja.pdf
- Suomen luonnonsuojeluliitto. (n.d.). Materiaalit. Luettu 9.11.2020. <https://www.sll.fi/arkisto/materiaalit/>
- Suomen metsäyhdistys. (n.d.). Suomen metsäyhdistys – Tietoa meistä. Luettu 27.10.2020. <https://smy.fi/metsayhdistys/>
- Taylor P. W. (1981/1997). Luonnon kunnioittamisen etiikka. Suom. Oksanen, M. Teoksessa M. Oksanen & M. Rauhala-Hayes (toim.), *Ympäristöfilosofia: kirjoituksia ympäristönsuojelun eettisistä perusteista* (s. 225–250). Helsinki: Gaudeamus
- Tieteen termipankki. (n.d.a.). Kasvatustieteet: toimijuus. Luettu 18.9.2020. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:toimijuus>.

- Tieteen termipankki (n.d.b.). Kasvatustieteet: lähikehityksen vyöhyke. Luettu 14.9.2020. https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:lähikehityksen_vyöhyke.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- UN. (2015). Transforming our World: The 2030 Agenda for sustainable development. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- Unesco. (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Luettu 9.9.2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Unicef. (n.d.). YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. Luettu 23.10.2020. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2005). (2. tarkistettu painos.). Stakes.
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L., & Ojala, M. (2013). Supporting Children's Participation in Finnish Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 211–218. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0590-9>
- Vihreä lippu. (2019). Tukea ilmastokasvatukseen uudesta Vihreä lippu -materiaalista. Luettu 9.11.2020. <https://vihrealippu.fi/2019/02/tukea-ilmastokasvatukseen-uudesta-vihrea-lippu-materiaalista/>
- Vihreä lippu. (n.d.a.). Yhteinen maapallo. Luettu 9.11.2020. <https://vihrealippu.fi/yhteinenmaapallo/>
- Vihreä lippu. (n.d.b.). Vihreä lippu. Luettu 9.11.2020. <https://vihrealippu.fi/>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Willamo, R. (2004). Luonto ja ei-luonto, Ihminen suhteessa luontoon. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 32–45). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Willamo, R. (2005). *Kokonaisvaltainen lähestymistapa ympäristönsuojelutieteessä. Sisällön moniulotteisuus ympäristönsuojelijan haasteena*. Helsingin yliopisto, biotieteellinen tiedekunta, Environmentalica Fennica 23.
- Willamo, R. (2014). Luontoretki ja yhteiskuntaretki. *Ympäristökasvatus*, 2014(1), 30.
- Willamo, R. J., Helenius, L., Holmström, C., Haapanen, L., Huotari, E. T. I. & Sandström, V. C. (2017). Kuinka ymmärtää kompleksisia ilmiöitä? Generalismi, holismi ja holarkismi kokonaisvaltaisessa kestävyyskoulutuksessa. *Kasvatus*, 48(5), 415–428.
- Willamo, R. (2020). Kurssilla: Tieteidenväliset lähestymistavat ympäristökysymyksissä. Luento: Kokonaisvaltaisia ajattelumalleja ympäristönsuojelussa. Helsingin yliopisto. 14.2.2020. <https://www.helsinki.fi/fi/unitube/video/b239b4b5-4340-4636-af5f-e378c52e36cd>
- Wolff, L.-A., Skarstein T. H. & Skarstein F., (2020). The Mission of Early Childhood Education in the Anthropocene. *Education Sciences*, 10(2), 27. <https://doi.org/10.3390/educsci10020027>
- World Commission on Environment and Development (WCED). (1987). Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development. <https://sustainable-development.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- WWF Suomi. (2011). Luontoarvot asetettava metsälaissa taloudellisten arvojen rinnalle. Luettu 4.11.2020. <https://wwf.fi/tiedotteet/2011/01/luontoarvot-asetettava-metsalaissa-taloudellisten-arvojen-rinnalle/>
- WWF Suomi. (n.d.a). *Tietoa meistä*. Luettu 27.10.2020. <https://wwf.fi/wwf-suomi/tietoa-meista/>
- WWF Suomi. (n.d.b). Luonto kutsuu seikkailuun! Tekemistä luontoretkelle. Luettu 4.11.2020. <https://wwf.fi/opettajille/opetusmateriaalit/?id=luonto-kutsuu-seikkailuun-vihko>
- WWF Suomi. (n.d.c). Opetusmateriaalit. Matti ahma – ahmatti. Metsien tuntematon suurpeto. Luettu 6.11.2020. <https://wwf.fi/opettajille/opetusmateriaalit/?id=matti-ahma-ahmatti>
- WWF Suomi. (n.d.d). Opetusmateriaalit. Saimaan kuutti. Luettu 9.11.2020. <https://wwf.fi/opettajille/opetusmateriaalit/?language=suomi&query=saimaan%20kuutti>
- WWF Suomi. (n.d.e). Opetusmateriaalit. WWF:n ilmasto-opetusvinkit varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Luettu 9.11.2020. <https://wwf.fi/opettajille/opetusmateriaalit/?language=suomi&age=4-6&query=ilmasto>
- YK. (2015). Yleiskokous. Päätöslauselma: Agenda 2030. Epävirallinen suomennos. <https://kestavakehitys.fi/agenda-2030>
- Ympäristökasvatus-blogi. (n.d.a.). Palmerin puumalli. Luettu 3.4.2020. <https://blogs.helsinki.fi/ymparistokasvatus/ymparistokasvatuksen-teorioita/puumalli/>

- Ympäristökasvatus- blogi. (n.d.b.). Ympäristövastuullinen osallistuminen oppimisprosessina. Luettu 27.10.2020. <https://blogs.helsinki.fi/ymparistokasvatus/ymparistokasvatuksen-teoriota/paloniemen-ja-koskisen-malli/>
- Ympäristöministeriö. (n.d). Mitä on kestävä kehitys? Luettu 8.9.2020. <https://ym.fi/mita-on-kestava-kehitys>
- Ympäristöministeriö. (2015). *Ympäristökasvatuksen ja ympäristötietoisuuden kehittäminen*, Ympäristöministeriön raportteja 18/2015. www.ym.fi/julkaisut
- Ärlemalm-Hagser, E. (2013). Respect for nature - a prescription for developing environmental awareness in preschool. *CEPS Journal*, 3(1), 25–44.

